



**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ**  
**ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ**  
**ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ**  
**ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ**

**Σουλτάνα Παπαδάκη**

**Κριτήρια Επιλογής Δεύτερης Ξένης Γλώσσας στην Πρωτοβάθμια και  
Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση**

**ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΗ ΔΙΑΤΡΙΒΗ**

**ΒΟΛΟΣ 2019**

## **Επταμελής Εξεταστική Επιτροπή**

Επιβλέπουσα: Μαρία Παπαδοπούλου, Καθηγήτρια, Π.Τ.Π.Ε. -

Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας

Μέλη: Δόμνα Κακανά, Καθηγήτρια Τ.Ε.Π.Α.Ε.-Α.Π.Θ.

Γεώργιος Ανδρουλάκης, Καθηγητής Π.Τ.Δ.Ε. - Πανεπιστήμιο  
Θεσσαλίας

Ελένη Γκανά, Επίκουρη Καθηγήτρια Π.Τ.Ε.Α. – Πανεπιστήμιο  
Θεσσαλίας

Μότσιου Ελένη, Επίκουρη Καθηγήτρια Π.Τ.Π.Ε. – Πανεπιστήμιο  
Θεσσαλίας

Βήχου Μαρίνα, Επίκουρη Καθηγήτρια Γαλλικής Γλώσσας και  
Φιλολογίας, Ε.Κ.Π.Α.

Μουσούρη Ευαγγελία, Επίκουρη Καθηγήτρια Γαλλικής Γλώσσας  
και Φιλολογίας, Α.Π.Θ.



## Περίληψη

Στόχος της παρούσας διατριβής είναι η διερεύνηση των κινήτρων μαθητών/τριών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, αναφορικά με την επιλογή της 2<sup>ης</sup> ξένης γλώσσας (γαλλικά/γερμανικά) στο ελληνικό δημόσιο σχολείο. Πρόκειται για μία ποσοτική έρευνα, μεγάλης κλίμακας, χιλίων τριακοσίων ογδόντα (1.380) ερωτηματολογίων, η οποία πραγματοποιήθηκε σε τριάντα δύο (32) σχολεία, πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, τριών περιοχών της Ελλάδας (Κιλκίς, Άρτας και Β' Αθήνας).

Το έρεισμα για την πραγματοποίηση της εν λόγω έρευνας δόθηκε από την πολύ μεγάλη διαφοροποίηση ως προς την επιλογή της 2<sup>ης</sup> ξένης γλώσσας που καταγράφεται διαχρονικά ανάμεσα σε περιοχές της βόρειας και της νότιας Ελλάδας.

Εξετάστηκε το είδος των κινήτρων που υπεισέρχονται και ορίζουν αυτήν την επιλογή, καθώς και εάν το φύλο, η ηλικία και η περιοχή διαμονής των μαθητών/τριών (γεωγραφικό αποτύπωμα) επηρεάζουν ή διαφοροποιούν τα εν λόγω κίνητρα. Επίσης, εξετάστηκε εάν συνδέεται η επιλογή της 2<sup>ης</sup> ξένης γλώσσας με το εκπαιδευτικό περιβάλλον και εάν και κατά πόσο επηρεάζονται οι μαθητές/τριες στην όποια επιλογή της 2<sup>ης</sup> ξένης γλώσσας καλούνται να κάνουν από το κοινωνικό, οικογενειακό και φιλικό τους περιβάλλον. Επιπλέον, διερευνήθηκαν οι εκτιμήσεις, οι απόψεις, οι προτιμήσεις των μαθητών/τριών του δείγματος μας, εν γένει απέναντι στο μάθημα της 2<sup>ης</sup> ξένης γλώσσας, τον/την ξενόγλωσσο/η καθηγητή/τρια και τα σχολικά εγχειρίδια που χρησιμοποιούνται, καθώς και η δυνατότητα των μαθητών/τριών να διδαχθούν, εν τέλει, τη 2<sup>η</sup> ξένη γλώσσα της επιλογής τους.

Το θεωρητικό μοντέλο που χρησιμοποιήθηκε για την αναζήτηση και τη μελέτη των κινήτρων των μαθητών/τριών σε σχέση με τη 2<sup>η</sup> ξένη γλώσσα είναι το L2 Motivational Self System (L2MSS), το οποίο αναλύει ένα σύνολο εσωτερικών και εξωτερικών παραγόντων, όπως είναι ο Εαυτός, η αυτοεικόνα, η μαθησιακή εμπειρία, το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον, συνδέοντας τα κίνητρα με προσωπικές, μελλοντικές αυτοεικόνες, με τα όνειρα και τις φιλοδοξίες του κάθε υποκειμένου. Γίνεται, δηλαδή, πλέον λόγος για τη δυναμική φύση του Εαυτού, η οποία ορίζει και ελέγχει τη συμπεριφορά των ατόμων, με αποτέλεσμα να συνδυάζεται η ψυχολογία της

προσωπικότητας του ατόμου με την ψυχολογία των κινήτρων και εν τέλει, ο τομέας της ψυχολογίας με τον τομέα της εφαρμοσμένης γλωσσολογίας και πιο συγκεκριμένα της εκμάθησης γλωσσών.

Από την έρευνα καταδείχθηκε ότι η επιλογή της 2<sup>ης</sup> ξένης γλώσσας επηρεάζεται από το φύλο των μαθητών/τριών, καθώς και ότι το είδος των κινήτρων που αναπτύσσονται, επηρεάζεται από την ηλικία τους και σχετίζεται με τη γλώσσα επιλογής τους, ενώ σε μεγάλο ποσοστό δεν πρόκειται για προσωπική τους επιλογή, δεδομένης της μεγάλης επιρροής που καταγράφηκε εκ μέρους των γονέων. Επίσης, καταδείχθηκε ότι ο τρόπος διαμονής των μαθητών/τριών λειτουργεί καταλυτικά, ως προς την επιλογή της 2<sup>ης</sup> ξένης γλώσσας, δεδομένου ότι η κάθε περιφερειακή διαίρεση έχει τις δικές της απόψεις σε σχέση με τις συγκεκριμένες αυτές γλώσσες, με αποτέλεσμα να αναπτύσσονται διαφορετικές συναισθηματικές διαθέσεις στο συλλογικό υποσυνείδητο και ως εκ τούτου, είτε οι μαθητές/τριες να αναπτύσσουν, κατά περιοχή, διαφορετικού είδους κίνητρα, είτε παρακινημένοι/ες από τα ίδια κίνητρα να καταλήγουν σε διαφορετική επιλογή γλώσσας.

Τέλος, δίνονται προτάσεις για μελλοντική έρευνα, καθώς και εκπαιδευτικές προεκτάσεις των συμπερασμάτων της εν λόγω έρευνας, με στόχο την αύξηση της «κινητροποίησης» των μαθητών/τριών, ως προς την εκμάθηση της 2<sup>ης</sup> ξένης γλώσσας.

## **Abstract**

The aim of the present study is to examine the motivation of primary and secondary school pupils with regard to the choice of the second foreign language (french/german) in the greek public school. This is a large-scale quantitative survey, one thousand three hundred and eighty (1380) questionnaires, which took place in thirty two (32) primary and secondary schools in three regions of Greece (Kilkis, Arta and Athens).

The basis for this research was the great variation in the choice of the second foreign language, recorded over time, between northern and southern Greece.

Thus, what sort of motivation involved in this option and whether the gender, age and place of residence of the students (geographical footprint) affect or differentiate their motivation, has been considered. It has also been examined whether the choice of the second foreign language is linked to the educational environment and whether and to what extent pupils are affected in any choice of the second foreign language they are asked to do from their social, family and friendly environment. In addition, we investigated the assessments and the preferences of the pupils in our sample, generally in relation to the second foreign language, the foreign language teacher and the school books, as well as, if the pupils, after all, can be taught the language of their choice.

The theoretical model used, in order to study students' motivation in relation to the second foreign language, is the L2 Motivational Self System (L2MSS), which analyzes a set of internal and external factors such as the Self, self-image, learning experience, the social environment, by linking motives with personal, future self-images, with the dreams and ambitions of each subject. It is, therefore, now a reference to the dynamic nature of the Self, which defines and controls the behavior of individuals, combining the psychology of the personality with the one of the motivation and more over with the applied linguistics and specifically with the domain of language learning.

The results of the study highlight that the choice of the second foreign language is influenced by the pupils' gender. Also, according to the research, the pupils'

motivation is influenced by their age and is related to their languages' choice. Meanwhile, the research has shown that the choice of the second foreign language, to a great extent, is not a personal choice, given the recorded great influence by their parents. It has also been demonstrated that the place of residence of pupils works, in a catalytic way, in the choice of the second foreign language, since each regional division has its own views with respect to these specific languages, thereby different emotional attitudes have been developed in the collective subconscious and therefore, either the pupils demonstrate, by region, different kinds of motivation, either they are motivated by the same motivation to arrive, however, at different language choice.

In conclusion, suggestions for future research are given, as well as a number of educational recommendations, based on the findings of the present study, aiming to increase pupil's motivation in the second foreign language learning.

## Ευχαριστίες

Προσπαθώντας, σε μια προσωπική ενδοσκόπηση, να καταλάβω πιο, ακριβώς, εσωτερικό κίνητρο με παρότρυνε να μην τα παρατήσω, να ανταπεξέλθω σε όλες αυτές τις δυσκολίες που ενέχει η πραγματοποίηση μίας επιστημονικής έρευνας και η συγγραφή της διατριβής, δυσκολίες που πολλαπλασιάζονταν από τις επαγγελματικές και οικογενειακές μου υποχρεώσεις, να συνεχίσω και, εν τέλει, να ολοκληρώσω την παρούσα διατριβή, συνειδητοποίησα, για μια ακόμη φορά, τη δυσκολία προσδιορισμού του, γιατί, προφανώς, και η δική μου «κίνητροποίηση», δεν οφείλεται σε ένα μεμονωμένο, συγκεκριμένο κίνητρο, αλλά είναι το αποτέλεσμα, η συνισταμένη πολλών παραγόντων. Παρόλα αυτά, αυτό που συνειδητοποίησα είναι ότι για την ολοκλήρωση αυτής της προσπάθειάς μου, οφείλω να ευχαριστήσω πάρα πολλά άτομα, χωρίς τη βοήθεια των οποίων, ποτέ δε θα τα κατάφερνα.

Πρωτίστως, το ευχαριστώ είναι λίγο για τα μέλη της τριμελούς συμβουλευτικής επιτροπής της διδακτορικής διατριβής, τις καθηγήτριες, Μαρία Παπαδοπούλου και Δόμνα Κακανά, καθώς και τον καθηγητή Γεώργιο Ανδρουλάκη, χωρίς των οποίων την επιστημονική καθοδήγηση, η παρούσα διατριβή δε θα είχε ολοκληρωθεί. Θυμάμαι που έγκυος, έξι μηνών στο πρώτο μου παιδί, πρωτοσυνάντησα τις κ.κ. Κακανά και Παπαδοπούλου, οι οποίες δέχτηκαν να υποστηρίξουν την ερευνητική μου ιδέα, τονίζοντας μου τη δυσκολία του εγχειρήματος, που θα συγχρονιζόταν με τον ερχομό της κόρης μου (και πόσο δίκαιο είχαν) αλλά παρόλα αυτά με στήριξαν, ακατάπαυστα, σε όλα τα επίπεδα, όλο αυτό το μεγάλο χρονικό διάστημα, δείχνοντας ιδιαίτερη κατανόηση στον πολλές φορές αργό ρυθμό, ανατροφοδοτώντας το κείμενο μου με τις πολύτιμες συμβουλές τους και διορθώσεις τους και ενθαρρύνοντας με να συνεχίσω. Ευχαριστώ την κα Κακανά που δέχτηκε, εξ αρχής, να είναι η επιβλέπουσα της διατριβής μου, που με εμπιστεύτηκε και που με καθοδήγησε, το πρώτο διάστημα της έρευνάς μου, με τις εύστοχες παρατηρήσεις, οδηγίες και διορθώσεις της αλλά κυρίως, την ευχαριστώ για την ενσυναίσθηση και κατανόηση που επέδειξε όλα αυτά τα χρόνια προς το πρόσωπό μου, καθώς και για την ψυχολογική και συναισθηματική υποστήριξη που μου πρόσφερε, χωρίς την οποία είναι βέβαιο, θα είχα απογοητευτεί και θα είχα εγκαταλείψει την προσπάθεια. Ευχαριστώ την κα Παπαδοπούλου, που δέχτηκε να γίνει η κύρια επιβλέπουσα της διατριβής μου, σε μια στιγμή που ο ρυθμός



της δουλειάς μου ήταν, ομολογουμένως, αργός και απογοητευτικός, αλλά παρόλα αυτά με στήριξε, με ενθάρρυνε και με ώθησε να συνεχίσω. Την ευχαριστώ γιατί χωρίς και τη δική της πολύτιμη καθοδήγηση και χωρίς τις διορθώσεις και συμβουλές της, δε θα μπορούσα, ποτέ, να καταφέρω να ολοκληρώσω τη διατριβή. Ευχαριστώ τον κ. Ανδρουλάκη, ο οποίος με το πλούσιο συγγραφικό του έργο, λειτούργησε ως «πυξίδα» στη δική μου προσπάθεια, δείχνοντάς μου τον τρόπο με τον οποίο έπρεπε να κινηθώ στη διερεύνηση και ανάλυση των κινήτρων σε σχέση με τις ξένες γλώσσες και πιο συγκεκριμένα σε σχέση με την επιλογή εκμάθησης μιας ξένης γλώσσας.

Επιπλέον, θα ήθελα να ευχαριστήσω τα υπόλοιπα μέλη της επταμελούς εξεταστικής επιτροπής, την επίκουρη καθηγήτρια Ελένη Γκανά, την επίκουρη καθηγήτρια Ελένη Μότσιου, την επίκουρη καθηγήτρια Μαρίνα Βήχου και την επίκουρη καθηγήτρια Ευαγγελία Μουσούρη για τα πολύ σημαντικά και εποικοδομητικά σχόλια καθώς και για τις προτάσεις τους για περαιτέρω διερεύνηση.

Επίσης, θα ήθελα να ευχαριστήσω, από καρδιάς, την κα Χριστίνα Ρούση για όλη τη βοήθεια που μου πρόσφερε, ώστε να κατανοήσω τον δύσκολο “κόσμο” της στατιστικής και του SPSS. Η συμβολή της ήταν, πραγματικά, ανεκτίμητη.

Ένα μεγάλο ευχαριστώ, επίσης, στον κ. Χρήστο Ιωαννίδη, χωρίς τη βοήθεια του οποίου, ίσως να μην είχε καν ξεκινήσει η όλη αυτή προσπάθεια.

Επίσης, οφείλω να ευχαριστήσω τον κ. Γιάννη Καλπούζο, ο οποίος μου σύστησε όλα αυτά τα άτομα και τους αρτινούς συλλόγους στους οποίους θα μπορούσα να απευθυνθώ για να αντλήσω στοιχεία για τη νεότερη ιστορία του ν. Άρτας καθώς και τον κ. Ραφαήλ Αντωνιάδη που με βοήθησε στη δημιουργία των χαρτών που εμπεριέχονται.

Ιδιαίτερες ευχαριστίες οφείλω στο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο και κατά επέκταση στις Διευθύνσεις Σπουδών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του Υπουργείου Παιδείας που ενέκριναν την πραγματοποίηση της έρευνας μου, καθώς και στις Διευθύνσεις Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης των νομών Κυκλίας και Άρτας και της Β' Αθήνας για την παραχώρηση των στοιχείων ως προς τις επιλογές των μαθητών/τριών για τη 2<sup>η</sup> ξένη γλώσσα των διευθύνσεών τους αλλά και που δέχτηκαν να υλοποιήσω την έρευνά μου στις σχολικές τους μονάδες. Επίσης, θα

ήθελα να ευχαριστήσω και όλους τους διευθυντές/τριες που με δέχτηκαν στα σχολεία τους, καθώς και όλους τους συναδέλφους που με δέχτηκαν στις τάξεις τους και μου επέτρεψαν να πραγματοποιήσω την έρευνα, ενώ δεν πρέπει να παραλείψω να ευχαριστήσω και όλους αυτούς τους χίλιους τριακόσιους ογδόντα (1.380) μαθητές/τριες, οι οποίοι/ες δέχτηκαν, με περισσή προθυμία, να συμπληρώσουν τα ερωτηματολόγια, καθώς και τους γονείς τους που ενέκριναν τη συμμετοχή τους στην εν λόγω έρευνα.

Επιπλέον, θα ήθελα να ευχαριστήσω τον καθηγητή Richard Clément, του τμήματος Ψυχολογίας, του πανεπιστημίου της Οττάβα και βραβευμένο με το βραβείο Robert C. Gardner, της Διεθνούς Ένωσης Γλωσσών και Κοινωνικής Ψυχολογίας, ο οποίος μου έστειλε δημοσιεύσεις του που δεν υπήρχαν αναρτημένες σε κανέναν ιστότοπο ή τουλάχιστον, εγώ δεν μπόρεσα να εντοπίσω, εκπλήσσοντας με, με τη θετική του ανταπόκριση στο αίτημα μου, καθώς και την Kata Csizér, καθηγήτρια και ερευνήτρια στον τομέα της Εφαρμοσμένης Γλωσσολογίας του πανεπιστημίου Eötvös Loránd της Βουδαπέστης, η οποία ανταποκρίθηκε, επίσης, θετικά σε ανάλογο αίτημα μου.

Τέλος, θα ήθελα να ευχαριστήσω, από καρδιάς, όλη μου την οικογένεια για τη συμπαράσταση και την ηθική, συναισθηματική και ψυχολογική στήριξη που μου πρόσφερε. Θέλω να ευχαριστήσω τόσο τους γονείς μου, Κώστα και Αγγελική Παπαδάκη, οι οποίοι, σε όλη μου τη ζωή, υπήρξαν το στήριγμα μου αλλά και στην παρούσα προσπάθεια που κατέβαλλα, επιφορτίστηκαν, μεγάλο χρονικό διάστημα, με τη φροντίδα των παιδιών μου, όχι μόνο κατά τη διάρκεια της απουσίας μου στην εργασία μου αλλά και για να μπορέσω να συγκεντρωθώ στη συγγραφή της παρούσας διατριβής, καθώς και τον σύζυγό μου, Κώστα Ντάφλο για όλη την υποστήριξη και ενθάρρυνση που μου πρόσφερε όλα αυτά τα χρόνια, ώστε να μην εγκαταλείψω και να συνεχίσω την προσπάθεια. Κυρίως, όμως θα ήθελα να τους ευχαριστήσω που ανέχτηκαν τον πιο δύστροπο, κουρασμένο, νευριασμένο, αγχωμένο και πιεσμένο μου εαυτό, με περίσσια αγάπη και υπομονή.

Ένα μεγάλο ευχαριστώ σε όλους, αλλά το μεγαλύτερο στα παιδιά μου, Άρτεμη και Άγγελο, με μια μεγάλη συγγνώμη για όλον αυτόν τον χρόνο που δεν πέρασα μαζί τους και με την ευχή να είναι υγιή, ευτυχισμένα, να μη φυγοπονοούν και να «κυνηγάνε» στόχους και όνειρα ενάρετα, με υπομονή και επιμονή. Μακάρι να

συνειδητοποιήσουν ότι παρόλο που το «ταξίδι» της μόρφωσης, της γνώσης και κυρίως της παιδείας είναι πολλές φορές ένα μακρύ και δύσκολο «ταξίδι», το κέρδος για τον «ταξιδιώτη» είναι ανεκτίμητο γιατί, όπως μου είχε πει και μία αγαπημένη μου θεία, «οι γνώσεις, σου, η μόρφωση σου, η παιδεία σου είναι η περιουσία που δεν μπορεί ποτέ κανείς να σου στερήσει».

Κιλκίς, Ιούλιος 2019

Στα παιδιά μου,

Άρτεμη και Άγγελο

για όλον αυτόν τον χρόνο που δεν πέρασα μαζί τους

# Περιεχόμενα

Περίληψη	I
Ευχαριστίες	V
Συντομογραφίες	XVI
Κατάλογος πινάκων	XVII
Κατάλογος διαγραμμάτων	XIX

## Εισαγωγή

0.1. Σκεπτικό διεξαγωγής της έρευνας	1
0.2. Αντικείμενο της έρευνας	3
0.3. Δομή της διατριβής	6

## Κεφάλαιο 1

### Η ξενόγλωσση εκπαιδευτική πολιτική στο ελληνικό δημόσιο εκπαιδευτικό σύστημα

1.1. Σκοπός του κεφαλαίου	8
1.2. 1822-1899: το μάθημα των γαλλικών στα σχολεία Μέσης Εκπαίδευσης του ελεύθερου κράτους	9
1.2.1. Οι λόγοι της εισαγωγής και της εδραίωσης της γαλλικής γλώσσας	11
1.3. 1900-1945: Η συνέχιση της «πρωτοκαθεδρίας» της γαλλικής γλώσσας	12
1.4. Η ξενόγλωσση εκπαιδευτική πολιτική από το 1945 έως και μετά τη μεταπολίτευση (1977-1981)	13
1.4.1. 1945-1960: η ένταξη της αγγλικής γλώσσας στην ελληνική εκπαίδευση	13
1.4.2. Η Συμφωνία Σύνδεσης της Ελλάδας με την Ευρωπαϊκή Οικονομική Κοινότητα και η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση του 1964	14
1.4.3. Η ξενόγλωσση εκπαιδευτική πολιτική κατά την επταετία 1967-1974	16
1.4.4. Η ξενόγλωσση εκπαιδευτική πολιτική κατά την περίοδο της μεταπολίτευσης (1977-1981)	16
1.5. Το νομικό και οργανωτικό πλαίσιο της εφαρμοσμένης ξενόγλωσσης εκπαιδευτικής πολιτικής στη δευτεροβάθμια και πρωτοβάθμια εκπαίδευση από τη δεκαετία του 1980 έως σήμερα	18

1.5.1. Η ξενόγλωσση εκπαιδευτική πολιτική στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση μετά την υπογραφή της συνθήκης της Ευρωπαϊκής Ένωσης (1993)	18
1.5.1.1. Η καθιέρωση της αγγλικής γλώσσας ως 1 <sup>ης</sup> ξένης γλώσσας και η εισαγωγή της γερμανικής ως 2 <sup>ης</sup> ξένης γλώσσας στο γυμνάσιο	18
1.5.1.2. Η ξενόγλωσση εκπαιδευτική πολιτική στο πλαίσιο σύστασης και λειτουργίας του Ενιαίου Λυκείου (1997)	19
1.5.1.3. Η εισαγωγή της ιταλικής και της ισπανικής γλώσσας ως 2 <sup>ης</sup> ξένης γλώσσας	20
1.5.2. Η ένταξη της διδασκαλίας των ξένων γλωσσών στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση	21
1.5.2.1. Η ένταξη της αγγλικής γλώσσας και της γαλλικής γλώσσας στο δημοτικό σχολείο	23
1.5.2.2. Η αγγλική γλώσσα στο δημοτικό σχολείο	24
1.5.2.3. Πιλοτικό πρόγραμμα της εισαγωγής της 2 <sup>ης</sup> ξένης γλώσσας στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση	25
1.5.2.4. Η οργάνωση της διδασκαλίας της 2 <sup>ης</sup> ξένης γλώσσας στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση	26
1.6. Οι συνεχόμενες αλλαγές στη διδασκαλία των ξένων γλωσσών στο δημόσιο εκπαιδευτικό σύστημα	28

## Κεφάλαιο 2

### Τα κίνητρα στην εκμάθηση ξένων γλωσσών

2.1. Σκοπός του κεφαλαίου	35
2.2. Δεύτερη γλώσσα και ξένη γλώσσα	36
2.3. Τα κίνητρα στην επιλογή εκμάθησης ξένης γλώσσας	38
2.4. Γλωσσικές στάσεις και κίνητρα	39
2.5. Τα κίνητρα: ορισμοί και κατηγοριοποιήσεις	43
2.5.1. Ορισμοί	43
2.5.2. Τα κίνητρα στην εκμάθηση ξένων γλωσσών	45
2.5.3. Κατηγοριοποιήσεις κινήτρων μάθησης	46
2.5.3.1. Κοινωνικο-ψυχολογική περίοδος	47
2.5.3.1.1. Θεωρία της ενσωμάτωσης των Gardner και Lambert – Κοινωνικό-εκπαιδευτικό πρότυπο	48
2.5.3.2. Γνωστική περίοδος (situated approach/σε συγκεκριμένα περιβάλλοντα μάθησης)	53
2.5.3.2.1. Θεωρία του αυτοκαθορισμού ή αυτοπροσδιορισμού των Deci και Ryan	53
2.5.3.2.2. Θεωρία προσδιορισμού σκοπού	56
2.5.3.2.3. Η θεωρία των τεσσάρων προσανατολισμών των Clément και Kruidenier	58

2.5.3.2.4. Η νευροβιολογία των κινήτρων μάθησης για την ξένη γλώσσα	59
2.5.3.2.5. Η θεωρία της εκμάθησης ξένης γλώσσας σε εκπαιδευτικό πλαίσιο (situated conception of L2 motivation)	60
2.5.3.3. Περίοδος προσανατολισμένη στη διαδικασία των κινήτρων	61
2.5.3.3.1. Η θεωρία των Williams και Burden για τη χρονική διάκριση των κινήτρων	61
2.5.3.3.2. Διάκριση κινήτρων σύμφωνα με τα χρονικά στάδια κατάκτησης του στόχου	62
2.5.3.3.3. Διάκριση κινήτρων σύμφωνα με την Ushioda και τα χρονικά στάδια κατάκτησης του στόχου	63
2.5.3.4. Κοινωνικο-δυναμική περίοδος	64
2.5.3.4.1. Το κίνητρο σε σχέση με το άτομο και το περιβάλλον του (A person-in-context, relational view of motivation)	66
2.5.3.5. The L2 Motivational Self System (L2MSS)- «Ο Εαυτός ως σύστημα «κίνητροποίησης» στην ξένη γλώσσα»	68
2.5.4. Παράγοντες που επηρεάζουν τις γλωσσικές στάσεις και τα κίνητρα στην εκμάθηση ξένων γλωσσών	74
2.5.4.1. Ο ρόλος του φύλου σε σχέση με τις στάσεις και το κίνητρο στη Γ3	75
2.5.4.2. Ο ρόλος της ηλικίας σε σχέση με τις στάσεις και το κίνητρο στη Γ3	78
2.5.5. Έρευνες για τα κίνητρα στην επιλογή ξένης γλώσσας	80
2.5.6. Σκοπιμότητα διεξαγωγής της παρούσας έρευνας	85
2.5.7. Ανακεφαλαίωση	89

## Κεφάλαιο 3

### Μέθοδος

3.1. Στόχος του κεφαλαίου	91
3.2. Σκοπός και στόχοι της έρευνας	91
3.3. Ερευνητικά ερωτήματα	93
3.4. Πλαίσιο διεξαγωγής της έρευνας	94
3.5. Η επιλογή των περιοχών της έρευνας	97
3.6. Συμμετέχοντες/Συμμετέχουσες	102
3.6.1. Κατανομή του δείγματος ανά νομό	104
3.6.2. Κατανομή του δείγματος ανά σχολική τάξη	104
3.6.3. Κατανομή του δείγματος ανά φύλο	106
3.6.4. Κατανομή των μαθητών/τριών του δείγματος ανά νομό, ανά τάξη και ανά γλώσσα επιλογής	106
3.7. Εργαλεία συλλογής δεδομένων	108
3.8. Διαδικασία	116

## Κεφάλαιο 4

### Αποτελέσματα της έρευνας

4.1. Σκοπός του κεφαλαίου	119
4.2. Το προφίλ των επιλογών	120
4.2.1. Κατανομή των μαθητών/τριών της Ε' δημοτικού ανά Γ4 επιλογής & καταγραφή του ποσοστού που δε τη διδάχθηκε	120
4.2.2. Κατανομή των μαθητών/τριών της Α' γυμνασίου ανά Γ4 επιλογής στο δημοτικό/γυμνάσιο και διερεύνηση της δυνατότητας να τη διδαχθούν στο γυμνάσιο	122
4.2.3. Κατανομή των μαθητών/τριών της Α' λυκείου ανά Γ4 επιλογής στο δημοτικό/γυμνάσιο και διερεύνηση της δυνατότητας να τη διδαχθούν στο γυμνάσιο	125
4.2.4. Κατανομή των μαθητών/τριών του δείγματος ανά τάξη, ανά φύλο και Γ4 επιλογής (γαλλική-γερμανική)	127
4.3. Διερεύνηση της πρόθεσης των μαθητών/τριών για εκμάθηση και άλλων ξένων γλωσσών	128
4.3.1. Πρόθεση των μαθητών/τριών της Ε' δημοτικού να διδαχθούν και άλλες ξένες γλώσσες εκτός γαλλικής και γερμανικής	129
4.3.2. Πρόθεση των μαθητών/τριών της Α' γυμνασίου να διδαχθούν και άλλες ξένες γλώσσες εκτός των τεσσάρων προβλεπόμενων (γαλλικής, γερμανικής, ισπανικής, ιταλικής)	130
4.4. Κίνητρα	130
4.4.1. Ερωτήσεις διερεύνησης κινήτρων στην επιλογή εκμάθησης της Γ4, βάσει του «Ιδανικού Εαυτού» και του «Υποχρεωτικού Εαυτού» του L2MSS του Dörnyei	131
4.4.1.1. Λόγοι επιλογής Γ4 στο δημοτικό των μαθητών της Ε' τάξης του δημοτικού	131
4.4.1.2. Λόγοι επιλογής Γ4 στο γυμνάσιο για τους/τις μαθητές/τριες της Α' τάξης του γυμνασίου	135
4.4.1.3. Λόγοι επιλογής Γ4 για τους/τις μαθητές/τριες της Α' τάξης του λυκείου	140
4.4.2. Ερωτήσεις διερεύνησης καταστασιακών κινήτρων στην επιλογή εκμάθησης της Γ4, βάσει του L2MSS του Dörnyei	144
4.4.2.1. Διερεύνηση της πιθανότητας ότι κάποιοι/ες μαθητές/τριες του δημοτικού θα ήθελαν να αλλάξουν την επιλογή τους και για ποιους λόγους	145
4.4.2.2. Διερεύνηση της πιθανότητας ότι κάποιοι/ες μαθητές/τριες του γυμνασίου θα ήθελαν να αλλάξουν την επιλογή τους και για ποιους λόγους	146
4.4.2.3. Διερεύνηση των απόψεων των μαθητών/τριών για το εάν είναι το μάθημα της Γ4 ενδιαφέρον ανά τάξη φοίτησης	147
4.4.2.4. Οι απόψεις των μαθητών/τριών της Γ4 ως προς τα σχολικά εγχειρίδια	149
4.4.2.5. Οι απόψεις των μαθητών/τριών της Γ4 ως προς τα στοιχεία που θεωρούν σημαντικά στον/ην καθηγητή/τρια ξένων γλωσσών	151
4.4.3. Παράγοντες επιρροής: οικογενειακό/φιλικό/σχολικό περιβάλλον	153



4.4.3.1. Καταγραφή των απόψεων των μαθητών/τριών της Ε' δημοτικού για το εάν επηρεάστηκαν από κάποιον/α στην επιλογή της Γ4	154
4.4.3.2. Καταγραφή των απόψεων των μαθητών/τριών της Α' γυμνασίου για το εάν επηρεάστηκαν από κάποιον/α στην επιλογή της Γ4	155
4.4.3.3. Καταγραφή των απόψεων των μαθητών/τριών της Α' λυκείου για το εάν επηρεάστηκαν από κάποιον/α στην επιλογή της Γ4	157
4.4.4. Επηρεάζονται οι μαθητές/τριες στην επιλογή τους από τους γονείς τους;	158
4.4.5. Επιρροή από τους γονείς ανά νομό και ανά γλώσσα επιλογής	160
4.4.6. Επηρεάζονται οι μαθητές/τριες στην επιλογή τους από τα αδέρφια τους;	161
4.4.7. Επηρεάζονται οι μαθητές/τριες στην επιλογή Γ4 από τους/τις φίλους/ες τους;	163

## Κεφάλαιο 5

### Συμπεράσματα της έρευνας και συζήτηση των συμπερασμάτων

5.1. Σκοπός του κεφαλαίου	165
5.2. Κύρια συμπεράσματα	166
5.3. Φύλο, ηλικία και επιλογή Γ4	170
5.4. κίνητρα	171
5.4.1. Είδη κινήτρων και επιλογή Γ4	172
5.4.2. Είδη κινήτρων και φύλο μαθητών/τριών	174
5.4.3. Είδη κινήτρων και ηλικία μαθητών/τριών	175
5.4.4. Είδη κινήτρων και τόπος διαμονής (γεωγραφικό αποτύπωμα στην «κινητροποίηση» των μαθητών/τριών)	176
5.4.5. Καταστασιακά κίνητρα	178
5.4.5.1. Λόγοι αλλαγής της επιλογής Γ4	178
5.4.5.1.1. Ενδιαφέρον για εκμάθηση Γ4	179
5.4.5.1.2. Σχολικό εγχειρίδιο και επιλογή Γ4	180
5.5. Άτομα επιρροής στην επιλογή της Γ4	181
5.6. Αποτελέσματα εφαρμογής των Υπουργικών Αποφάσεων	182
5.7. Επιθυμητά χαρακτηριστικά του/της καθηγητή/τριας ξένων γλωσσών και το ενδιαφέρον εκμάθησης και άλλων γλωσσών	183

## Κεφάλαιο 6

### Συζήτηση των αποτελεσμάτων της έρευνας

6.1. Σκοπός του κεφαλαίου	186
6.2. Αίτια της διαφοροποίησης	186
6.3. Εκπαιδευτικές προεκτάσεις των συμπερασμάτων της έρευνας	189

6.4. Περιορισμοί της έρευνας και προτάσεις για περαιτέρω διερεύνηση	192
<b>Βιβλιογραφικές αναφορές</b>	197
<b>Πηγές</b>	214
<b>Ηλεκτρονικές πηγές</b>	220
<b>Ηλεκτρονικές βάσεις δεδομένων</b>	222
<b>Παράρτημα I</b>	223
<b>Παράρτημα II</b>	234
<b>Παράρτημα III</b>	241

## ΣΥΝΤΟΜΟΓΡΑΦΙΕΣ

ΑΠΣ	Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών
ΑΡΑ	American Psychological Association
Γ1	Μητρική γλώσσα
Γ2	Δεύτερη γλώσσα
Γ3	1 <sup>η</sup> ξένη γλώσσα
Γ4	2 <sup>η</sup> ξένη γλώσσα
DST	Dynamic Systems Theory
ΕΑΕΠ	Ενιαίο Αναμορφωμένο Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα
ΕΕ	Ευρωπαϊκή Ένωση
ΕΛΣΤΑΤ	Ελληνική Στατιστική Αρχή
Ε.Ο.Κ	Ευρωπαϊκή Οικονομική Κοινότητα
ΕΠΣ-ΞΓ	Ενιαίο Πρόγραμμα Σπουδών Ξένων Γλωσσών για την υποχρεωτική Εκπαίδευση
ΙΕΠ	Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής
FLA	Foreign Language Aptitude
L2	Second Language
L2MSS	Second Language Motivational Self System
ΟΗΕ	Οργανισμός Ηνωμένων Εθνών
ΟΟΣΑ	Οργανισμός Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης
Π.Δ.	Προεδρικό Διάταγμα
SDT	Self-Determination Theory
SPSS	Statistical Package for the Social Sciences
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization
UNICEF	United Nations International Children's Emergency Fund
Υ.Α.	Υπουργική Απόφαση
ΥΠ.Π.Ε.Θ.	Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων
WTC	Willingness to communicate

## ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ

<b>Πίνακας I</b>	Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση-Δημοτικά: Στοιχεία λήξης σχολικού έτους 2010-2011 (ΕΛΣΤΑΤ)	32
<b>Πίνακας II</b>	Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση-Δημοτικά: Στοιχεία λήξης σχολικού έτους 2011-2012 (ΕΛΣΤΑΤ)	33
<b>Πίνακας III</b>	Σχολεία έρευνας	103
<b>Πίνακας IV</b>	Κατανομή του δείγματος ανά νομό	104
<b>Πίνακας V</b>	Κατανομή του δείγματος ανά σχολική τάξη	105
<b>Πίνακας VI</b>	Κατανομή του δείγματος ανά φύλο	106
<b>Πίνακας VII</b>	Κατανομή του δείγματος ανά νομό, ανά τάξη και ανά 2 <sup>η</sup> ξένη γλώσσα επιλογής	108
<hr/>		
<b>Πίνακας 1</b>	Επιλογή Γ4 στο δημοτικό και διερεύνηση της δυνατότητας να διδαχθούν τη γλώσσα της επιλογής τους	121
<b>Πίνακας 2</b>	Επιλογή Γ4 στο δημοτικό και στο γυμνάσιο για τους/τις μαθητές/τριες της Α' γυμνασίου και διερεύνηση της δυνατότητας να τη διδαχθούν στο γυμνάσιο	124
<b>Πίνακας 3</b>	Επιλογή Γ4 μαθητών/τριών Λυκείου σε δημοτικό/γυμνάσιο και δυνατότητα να τη διδαχθούν	126
<b>Πίνακας 4</b>	Επιλογή Γ4 μαθητών/τριών δημοτικού, γυμνασίου, λυκείου ανά φύλο	128
<b>Πίνακας 5</b>	Κατανομή των απαντήσεων των μαθητών/τριών του δημοτικού ανά Γ4 επιλογής για ποια άλλη Γ4 θα ήθελαν να διδαχθούν	129
<b>Πίνακας 6</b>	Κατανομή των απαντήσεων των μαθητών/τριών της Α' γυμνασίου ανά Γ4 για το ποια άλλη Γ4 θα ήθελαν να διδαχθούν στο γυμνάσιο	130
<b>Πίνακας 7</b>	Κατανομή των μαθητών/ριών της Ε' δημοτικού ανά Γ4 ως προς την δήλωση των λόγων για τους οποίους έγινε η επιλογή Γ4	134
<b>Πίνακας 8</b>	Κατανομή των μαθητών/ριών της Α' γυμνασίου ανά Γ4 ως προς τη δήλωση των λόγων για τους οποίους έγινε η επιλογή	139
<b>Πίνακας 9</b>	Κατανομή των μαθητών/ριών της Α' λυκείου ανά Γ4 ως προς τη δήλωση των λόγων για τους οποίους έγινε η επιλογή	143
<b>Πίνακας 10</b>	Κατανομή των μαθητών/ριών της Ε' δημοτικού ανά Γ4 ως προς το ερώτημα αλλαγής της επιλογής τους και για ποιους λόγους	146
<b>Πίνακας 11</b>	Κατανομή των μαθητών/ριών της Α' γυμνασίου ανά Γ4 ως προς το ερώτημα αλλαγής της επιλογής τους και για ποιους λόγους	147

<b>Πίνακας 12</b>	Εκτιμήσεις των μαθητών/τριών ως προς το ενδιαφέρον του μαθήματος της Γ4 ανά σχολική τάξη	148
<b>Πίνακας 13</b>	Εκτιμήσεις των μαθητών/τριών ως προς το ενδιαφέρον του μαθήματος της Γ4 ανά σχολική τάξη και ανά γλώσσα επιλογής	149
<b>Πίνακας 14</b>	Εκτιμήσεις των μαθητών/τριών ως προς το κατά πόσο τους αρέσουν τα σχολικά εγχειρίδια που χρησιμοποιούν στο μάθημα της Γ4 ανά σχολική τάξη	150
<b>Πίνακας 15</b>	Εκτιμήσεις των μαθητών/τριών ως προς τα σχολικά εγχειρίδια που χρησιμοποιούνται στο μάθημα της Γ4 ανά σχολική βαθμίδα και ανά γλώσσα επιλογής	151
<b>Πίνακας 16</b>	Απόψεις των μαθητών/τριών στο μάθημα της Γ4 ως προς τα στοιχεία που θεωρούν σημαντικά στον/ην καθηγητή/τρια ξένης γλώσσας	153
<b>Πίνακας 17</b>	Κατανομή των απαντήσεων των μαθητών/ριών της Ε' δημοτικού ανά Γ4 και επί συνόλου ως προς το ερώτημα ποιος/α τους/τις βοήθησε στην επιλογή της Γ4	155
<b>Πίνακας 18</b>	Κατανομή των απαντήσεων των μαθητών/ριών της Α' γυμνασίου ανά Γ4 και επί συνόλου ως προς το ερώτημα ποιος/α τους/τις βοήθησε στην επιλογή της Γ4	156
<b>Πίνακας 19</b>	Κατανομή των απαντήσεων των μαθητών/ριών Λυκείου ανά Γ4 και επί συνόλου ως προς το ερώτημα ποιος/α τους/τις βοήθησε στην επιλογή τους	158

## ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΔΙΑΓΡΑΜΜΑΤΩΝ

<b>Διάγραμμα 1</b>	2 <sup>η</sup> ξένη γλώσσα επιλογής μαθητών/τριών δημοτικών ν. Κιλκίς 2010-2012	98
<b>Διάγραμμα 2</b>	2 <sup>η</sup> ξένη γλώσσα επιλογής μαθητών/τριών γυμνασίων ν. Κιλκίς 2010-2012	99
<b>Διάγραμμα 3</b>	2 <sup>η</sup> ξένη γλώσσα επιλογής μαθητών/τριών δημοτικών ν. Άρτας 2010-2012	99
<b>Διάγραμμα 4</b>	2 <sup>η</sup> ξένη γλώσσα επιλογής μαθητών/τριών γυμνασίων ν. Άρτας 2010-2012	100
<b>Διάγραμμα 5</b>	2 <sup>η</sup> ξένη γλώσσα επιλογής μαθητών/τριών δημοτικών Β' Αθήνας 2010-2012	100
<b>Διάγραμμα 6</b>	2 <sup>η</sup> ξένη γλώσσα επιλογής μαθητών/τριών γυμνασίων Β' Αθήνας 2010-2012	101
<b>Διάγραμμα 7</b>	2 <sup>η</sup> ξένη γλώσσα επιλογής μαθητών/τριών δημοτικών Β' Αθήνας 2010-2016	102
<b>Διάγραμμα 8</b>	Επιρροή από τους γονείς ανά τάξη & σύγκριση ανά τάξη	159
<b>Διάγραμμα 9</b>	Επιρροή από τους γονείς ανά νομό & σύγκριση ανά νομό	159
<b>Διάγραμμα 10</b>	Επιρροή από τους γονείς ανά νομό και ανά γλώσσα επιλογής	161
<b>Διάγραμμα 11</b>	Επιρροή από τα αδέρφια ανά τάξη & σύγκριση ανά τάξη	162
<b>Διάγραμμα 12</b>	Επιρροή από τα αδέρφια ανά νομό & σύγκριση ανά νομό	162
<b>Διάγραμμα 13</b>	Επιρροή από τους/τις φίλους/ες ανά τάξη	163
<b>Διάγραμμα 14</b>	Επιρροή από τους φίλους/ες ανά νομό	164



# ΕΙΣΑΓΩΓΗ

## 0.1. Σκεπτικό διεξαγωγής της έρευνας

Η έρευνα στον τομέα των κινήτρων σε σχέση με την εκμάθηση των ξένων γλωσσών ξεκίνησε στα μέσα του 20<sup>ου</sup> αιώνα στον Καναδά από τους Gardner και Lambert (Gardner, 1985. Gardner & Lambert, 1959), οι οποίοι, στο πλαίσιο ενός δίγλωσσου περιβάλλοντος, μελέτησαν τα κίνητρα των εκπαιδευομένων σε σχέση με τη δεύτερη γλώσσα. Από τότε μέχρι σήμερα, ένας πολύ μεγάλος αριθμός ερευνών έχει πραγματοποιηθεί και δημοσιευθεί σε σχέση με τα κίνητρα στη μάθηση των ξένων γλωσσών, με αποτέλεσμα να θεωρείται ένας από τους πλέον μελετημένους επιστημονικούς τομείς (Dörnyei, 1994). Ιστορικά, τόσο τα κίνητρα εκμάθησης γλωσσών, όσο και οι γλωσσικές στάσεις, οι οποίες συνδέθηκαν γρήγορα και άρρηκτα μαζί τους, εξετάστηκαν από διαφορετικές θεωρητικές οπτικές (οι οποίες θα παρουσιαστούν διεξοδικά στο Κεφάλαιο 2). Το εύρος αυτών των πολυάριθμων μελετών, σε διαφορετικά πλαίσια και εφαρμόζοντας πληθώρα διαφορετικών προσεγγίσεων, οφείλεται στην προσπάθεια να γίνει κατανοητή η πολύπλευρη φύση των κινήτρων (Clément, Dörnyei & Noels, 1994. Crookes & Schmidt, 1991. Dörnyei, 1994. Dörnyei & Otto, 1998. Gardner, 1985. Schmidt, Boraie & Kassabgy, 1996. Schumann, 1998. Tremblay & Gardner, 1995. Williams & Burden, 1997). Πολλές από αυτές τις μελέτες κατέληξαν ότι οι παράγοντες που υπεισέρχονται στην «κινητροποίηση» των μαθητών/τριών για την εκμάθηση της ξένης γλώσσας είναι, σε γενικές γραμμές, ίδιοι ή παρόμοιοι, στη μεγάλη πλειοψηφία τους, γεγονός που πιστοποιεί την ύπαρξη ορισμένων ευρέων και γενικευμένων διαστάσεων στην εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας, όπως κατηγοριοποιήθηκαν και από τον Dörnyei (1998) στις εξής επτά (7):

1. Συναισθηματική διάσταση / διάσταση ενσωμάτωσης, η οποία αναφέρεται σε ένα γενικό συναισθηματικό "πυρήνα" του συνόλου των κινήτρων για την ξένη γλώσσα και περιλαμβάνει τις στάσεις, τις πεποιθήσεις, τις αξίες που συνδέονται με τη διαδικασία, τον στόχο και το αποτέλεσμα της μάθησης,



καθώς και τις μεταβλητές, όπως η «ενσωμάτωση», το «συναισθηματικό κίνητρο», τις «γλωσσικές στάσεις», τις «στάσεις απέναντι στην εκμάθηση ξένων γλωσσών», την «απόλαυση» και το «ενδιαφέρον»

2. Λειτουργική διάσταση / πρακτική διάσταση, η οποία αναφέρεται σε εξωγενείς χρηστικούς παράγοντες, όπως τα οικονομικά οφέλη
3. Μακρο-κοινωνική διάσταση, η οποία αναφέρεται σε ευρείς κοινωνικούς και κοινωνικοπολιτισμικούς παράγοντες, όπως οι πολυπολιτισμικές και εθνογλωσσικές διαφυλετικές συγγένειες
4. Η αυτοαντίληψη του ατόμου, διάσταση που αναφέρεται σε μεταβλητές που σχετίζονται με τον/την μαθητή/τρια, όπως, επί παραδείγματι, η αυτοπεποίθηση, η αυτοεκτίμηση, το άγχος, η προσωπική εσωτερική ανάγκη για επιτεύγματα
5. Οι στόχοι του ατόμου, διάσταση που περιλαμβάνει τους διάφορους στόχους που μπορεί να έχει ο/η κάθε μαθητής/τρια ξένης γλώσσας
6. Το εκπαιδευτικό περιβάλλον, διάσταση που σχετίζεται με τα χαρακτηριστικά του περιβάλλοντος εκμάθησης και του σχολικού πλαισίου (αίθουσα διδασκαλίας, εκπαιδευτικός, συμμαθητές/τριες, σχολικά εγχειρίδια)
7. Το οικογενειακό και φιλικό περιβάλλον, διάσταση που σχετίζεται με την επιρροή που ασκούν τα σημαίνοντα άτομα για τον καθένα/καθεμία, όπως οι γονείς, τα αδέρφια και οι φίλοι/ες.

Η κάθε προσέγγιση, λοιπόν, μελέτης και ανάλυσης των κινήτρων διαφοροποιείται σύμφωνα και ανάλογα με την έμφαση που δίνει σε μία από τις παραπάνω γενικές διαστάσεις και ανάλογα με τον τρόπο που τις αναλύει και τις συσχετίζει, τόσο μεταξύ τους, όσο και με τη γενική διαδικασία εκμάθησης μιας ξένης γλώσσας (Dörnyei, 1994). Οι τυχόν διαφοροποιήσεις στις διάφορες προσεγγίσεις ανάλυσης των κινήτρων μπορεί να οφείλονται, σύμφωνα με τους Dörnyei & Clément (2001), και στους παρακάτω παράγοντες:

α) στα μέσα συλλογής και επεξεργασίας των δεδομένων

β) στη γλώσσα ή στις γλώσσες που αποτελούν το αντικείμενο της έρευνας

γ) στο εκπαιδευτικό περιβάλλον και στα χαρακτηριστικά των μαθητών/τριών (ηλικία, φύλο κ.ά.)

δ) στις διάφορες πτυχές του κοινωνικού περιβάλλοντος, μέσα στο οποίο λαμβάνει χώρα η εκμάθηση της ξένης γλώσσας (συμπεριλαμβανομένων των κοινωνικών προσδοκιών και των εθνογλωσσολογικών στάσεων) και

ε) σε άλλους γεωγραφικούς και γεωπολιτικούς παράγοντες.

Μια σχετικά πρόσφατη εξέλιξη στη μελέτη των κινήτρων υπήρξε η εισαγωγή από τον Dörnyei της έννοιας του «Εαυτού», μιας πολύ γνωστής έννοιας στον τομέα της Ψυχολογίας, την οποία χρησιμοποίησε στον τομέα της εκμάθησης γλωσσών και πιο συγκεκριμένα των ξένων γλωσσών, μέσω της θεωρίας του «L2 Motivational Self System» (L2MSS: προτεινόμενη απόδοση στην ελληνική γλώσσα: «Ο Εαυτός ως σύστημα «κινητροποίησης» στην ξένη γλώσσα») (Dörnyei, 2005, σ. 93-119, 2009), η οποία αποτελεί μία ολοκληρωμένη σύνθεση προηγούμενων ερευνών σχετικά με τα κίνητρα στην εκμάθηση ξένων γλωσσών. Πρόκειται για μία θεωρία που προσπαθεί να απαντήσει στην πρόκληση που αντιμετωπίζει ο μεταβαλλόμενος κόσμος του 21<sup>ου</sup> αιώνα, αναφορικά με την έννοια της ενσωμάτωσης στην εκμάθηση γλωσσών, όπως τέθηκε από τον Gardner (1985, 2001). Βασίζεται στην ψυχολογική θεωρία της αυτο-απόκλισης (Higgins, 1987) και ενσωματώνει σημαντικές έννοιες, όπως τις εμπειρίες μάθησης, καθώς και τους εγγενείς και εξωγενείς στόχους στην εκμάθηση γλωσσών, όπως προσδιορίστηκαν από τους Ushioda (2001) και Noels (2001), συμβάλλοντας, σημαντικά, στην κατανόηση του κινήτρου για την εκμάθηση γλωσσών σε ένα ευρύ φάσμα μαθησιακών πλαισίων (Kormos & Csizér, 2008).

## **0.2. Αντικείμενο της έρευνας**

Από την ανασκόπηση, τόσο της διεθνούς, όσο και της ελληνικής βιβλιογραφίας, διαπιστώθηκε ότι μέσα στον μεγάλο όγκο ερευνών πάνω στα κίνητρα για την εκμάθηση των ξένων γλωσσών, υπολείπονται οι έρευνες που έχουν ως στόχο τη μελέτη των κινήτρων ως προς την επιλογή της ξένης γλώσσας που επιλέγει κάποιος/α να μάθει και αυτό διότι η μεγάλη πλειοψηφία των ερευνών έχει ως αντικείμενο

μελέτης την αγγλική γλώσσα (Clément & Kruidenier, 1983. Dörnyei & Clément, 2001. Laine, 1995). Δεύτερη λοιπόν διαπίστωση ήταν η έλλειψη ερευνών σε σχέση με άλλες ξένες γλώσσες, πέρα της αγγλικής, γλώσσες, οι οποίες κατά επέκταση καλούνται δεύτερες ξένες γλώσσες (2<sup>η</sup> ξένη γλώσσα-Γ4)<sup>1</sup>, δεδομένου ότι, διεθνώς, στη μεγάλη πλειοψηφία, η πρώτη ξένη γλώσσα (1<sup>η</sup> ξένη γλώσσα-Γ3) που μαθαίνει κάποιος/α είναι η αγγλική (Ανδρουλάκης, 2008, σ. 27). Επιπλέον, μία τρίτη διαπίστωση, ήταν η έλλειψη συγκριτικών μελετών, ως προς τα κίνητρα μαθητών/τριών για την εκμάθηση 2<sup>ης</sup> ξένης γλώσσας μέσα στο ίδιο εθνογλωσσικό και εκπαιδευτικό πλαίσιο (Clément & Kruidenier, 1983).

Με αυτά ως δεδομένα, αποφασίστηκε η διενέργεια της παρούσας έρευνας, η οποία είχε ως κίνητρο την αναζήτηση των αιτιών της μεγάλης διαφοροποίησης που παρατηρείται και καταγράφεται αναφορικά με την επιλογή της 2<sup>ης</sup> ξένης γλώσσας (γαλλικής/γερμανικής) από τους μαθητές/τριες τόσο της πρωτοβάθμιας, όσο και της δευτεροβάθμιας δημόσιας εκπαίδευσης, ανάμεσα σε περιοχές της βόρειας και της νότιας Ελλάδας. Πιο συγκεκριμένα, σύμφωνα και με τα επίσημα στοιχεία που συγκεντρώθηκαν από το Υπουργείο Παιδείας, τις Διευθύνσεις Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, καθώς και από την Ελληνική Στατιστική Αρχή (ΕΛΣΤΑΤ) (βλ. κεφάλαια 1 & 3), οι περιοχές της βόρειας Ελλάδας χαρακτηρίζονται από μία μονομέρεια στην επιλογή της γερμανικής γλώσσας, ως 2<sup>ης</sup> ξένης γλώσσας, ενώ η μεγάλη πλειοψηφία των μαθητών/τριών της νότιας Ελλάδας επιλέγει να διδαχθεί τη γαλλική.

Σκοπός, λοιπόν της παρούσας έρευνας τέθηκε η μελέτη των κινήτρων των μαθητών/τριών που υπαγορεύουν την επιλογή της 2<sup>ης</sup> ξένης γλώσσας. Πιο συγκεκριμένα, εξετάστηκε το είδος των κινήτρων που υπεισέρχονται και ορίζουν αυτήν την επιλογή, καθώς και εάν το φύλο, η ηλικία και η περιοχή διαμονής των μαθητών/τριών επηρεάζουν ή διαφοροποιούν τα εν λόγω κίνητρα. Επίσης, εξετάστηκε εάν συνδέεται η επιλογή της 2<sup>ης</sup> ξένης γλώσσας με το φύλο, την ηλικία, το εκπαιδευτικό περιβάλλον και εάν και κατά πόσο επηρεάζονται οι μαθητές/τριες

---

<sup>1</sup> Στην παρούσα διατριβή, όπως εξηγείται και στο Κεφάλαιο 2, χρησιμοποιούνται οι εξής συντομεύσεις: Γ1=μητρική γλώσσα, Γ2=δεύτερη γλώσσα, Γ3=1<sup>η</sup> ξένη γλώσσα και Γ4= 2<sup>η</sup> ξένη γλώσσα

στην οποία επιλογή της 2<sup>ης</sup> ξένης γλώσσας καλούνται να κάνουν από το οικογενειακό και φιλικό τους περιβάλλον.

Επιπρόσθετα, ένας επιπλέον στόχος της έρευνας ήταν να φανεί χρήσιμη ως προς την αύξηση της «κινητροποίησης» των μαθητών/τριών, δίνοντας πληροφορίες αναφορικά με τις προτιμήσεις, τις απόψεις και τις επιθυμίες τους σε σχέση με το μάθημα των ξένων γλωσσών. Πιο συγκεκριμένα, οι μαθητές/τριες του δείγματος ερωτήθηκαν για το εάν βρίσκουν ενδιαφέρον το μάθημα της ξένης γλώσσας και τα βιβλία που χρησιμοποιούνται, για το ποιες άλλες ξένες γλώσσες θα επιθυμούσαν να είχαν τη δυνατότητα να διδαχθούν στο πλαίσιο του δημόσιου σχολείου, καθώς και για τα επιθυμητά, σύμφωνα με αυτούς/ες, χαρακτηριστικά του/της καθηγητή/τριας ξένων γλωσσών. Πληροφορίες που θα μπορούσαν να φανούν χρήσιμες στους/στις υπεύθυνους/ες και αρμόδιους/ες για τη χάραξη και την υλοποίηση στρατηγικών ξενόγλωσσας εκπαιδευτικής πολιτικής, με στόχο την αύξηση της «κινητροποίησης» των Ελλήνων/ίδων μαθητών/τριών, ως προς την εκμάθηση ξένων γλωσσών. Επιπλέον, οι εν λόγω πληροφορίες κρίνονται και απαραίτητες, δεδομένου ότι, πλέον, γίνεται όλο και πιο επιτακτικός ο στόχος της εκπαιδευτικής πολιτικής της Ευρωπαϊκής Ένωσης, στο πλαίσιο της πολυγλωσσίας που προωθείται, οι σύγχρονοι ευρωπαίοι πολίτες να γνωρίζουν πέρα της μητρικής τους γλώσσας (Γ1) και άλλες δύο (2) ξένες γλώσσες, ώστε να μπορούν να ανταπεξέλθουν γλωσσικά στις πολυπολιτισμικές και πολυγλωσσικές σύγχρονες κοινωνίες, στις οποίες θα κληθούν να σπουδάσουν και να εργαστούν, με σεβασμό στη διαφορετικότητα και την πολυπολιτισμικότητα (europa.eu, 2015).

Τέλος, ως επιπρόσθετος έμμεσος ερευνητικός στόχος της παρούσας έρευνας, ο οποίος όμως σχετίζεται άμεσα με την «κινητροποίηση» των μαθητών/τριών, τέθηκε η διερεύνηση της δυνατότητας των μαθητών/τριών να διδαχθούν τη γλώσσα της επιλογής τους, σε συνέχεια της εφαρμογής διαφόρων Υπουργικών Αποφάσεων (οι οποίες πρωτοεφαρμόστηκαν κατά τη χρονιά διεξαγωγής της έρευνας (σχ. έτος 2011-2012 και στις οποίες θα αναφερθούμε διεξοδικά στα κεφάλαια 1 & 3), θέτοντας ένα αυστηρό πλαίσιο σε σχέση με την επιλογή της Γ4 και τον σχηματισμό ξενόγλωσσων τμημάτων.

Το θεωρητικό μοντέλο που χρησιμοποιήθηκε για την αναζήτηση και τη μελέτη των κινήτρων των μαθητών/τριών σε σχέση με τη 2<sup>η</sup> ξένη γλώσσα είναι το L2MSS, το οποίο θέτει ως βάση τον «εαυτό» και συνδέει τα κίνητρα με προσωπικές, μελλοντικές αυτοεικόνες, με όνειρα και φιλοδοξίες προσδίδοντας μεγαλύτερο εύρος στην έρευνα από ό,τι οι κλασσικές έννοιες του «κινήτρου ενσωμάτωσης» και του «λειτουργικού κινήτρου», ήδη γνωστές στη μελέτη των κινήτρων από την εποχή του κοινωνικο-εκπαιδευτικού μοντέλου του Gardner (1959, 1985). Η εισαγωγή στην έρευνα των κινήτρων καθαρά ψυχολογικών εννοιών, όπως είναι ο «εαυτός», παρουσιάζει εξαιρετικό ερευνητικό ενδιαφέρον, διότι με την υιοθέτηση της έννοιας του «εαυτού», η έρευνα για τα κίνητρα λαμβάνει μεγαλύτερες διαστάσεις, καθώς μπορεί να συμπεριλάβει γενικότερες έννοιες, συνδεόμενες με τα κίνητρα, όπως την ταυτότητα και την επένδυση, οδηγώντας σε μία σφαιρικότερη προσέγγιση του σκοπού και των αποτελεσμάτων της γλωσσικής εκμάθησης (Συκαρά, 2017).

Η παρούσα διατριβή παρουσιάζει τα αποτελέσματα μιας ποσοτικής έρευνας μεγάλης κλίμακας, χιλίων τριακοσίων ογδόντα (1.380) ερωτηματολογίων, η οποία πραγματοποιήθηκε στα σχολεία πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, τριών περιοχών της Ελλάδας (Κιλκίς, Άρτας και Β' Αθήνας). Εξετάστηκαν τα κίνητρα των μαθητών/τριών Ε' δημοτικού, Α' γυμνασίου και Α' λυκείου σε σχέση με την επιλογή της 2<sup>ης</sup> ξένης γλώσσας, στο πλαίσιο του δημόσιου ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος και τα δεδομένα που συγκεντρώθηκαν, αναλύθηκαν μέσω μονομεταβλητών και πολυμεταβλητών διαδικασιών.

### **0.3. Δομή Διατριβής**

Στο πρώτο κεφάλαιο της παρούσας διατριβής, γίνεται μια ιστορική ανασκόπηση της ξενόγλωσσης εκπαιδευτικής πολιτικής που ακολουθήθηκε στο ελληνικό κράτος, από την ανεξαρτησία του ελληνικού κράτους έως και σήμερα, με στόχο να γίνει σαφής η πορεία των ξένων γλωσσών (γαλλικά, γερμανικά, αγγλικά, ισπανικά, ιταλικά) μέσα στο δημόσιο σχολείο και να γίνει κατανοητό για ποιους λόγους, στη σημερινή εποχή, οι μαθητές/τριες της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης έχουν

δυνατότητα επιλογής 2<sup>ης</sup> ξένης γλώσσας, κατά κύριο λόγο, ανάμεσα στη γαλλική και τη γερμανική γλώσσα.

Στο δεύτερο κεφάλαιο, γίνεται προσπάθεια να δοθεί ένας, κατά το δυνατόν, πλήρης ορισμός των κινήτρων, και να παρουσιαστούν οι βασικές θεωρίες για τα κίνητρα και οι διάφορες κατηγοριοποιήσεις τους. Επιπρόσθετα, ξεκαθαρίζονται βασικές έννοιες, όπως, επί παραδείγματι, 2<sup>η</sup> γλώσσα, ξένη γλώσσα, 2<sup>η</sup> ξένη γλώσσα, γλωσσικές στάσεις και το πως αυτές συνδέονται με τα κίνητρα, ενώ αναλύονται η ηλικία και το φύλο των μαθητών, ως δύο κύριοι παράγοντες επιρροής, τόσο των γλωσσικών στάσεων, όσο και των κινήτρων στην εκμάθηση ξένων γλωσσών. Τέλος, στο εν λόγω κεφάλαιο, δίνεται μια ανασκόπηση των ερευνών που έλαβαν χώρα σε σχέση με τα κίνητρα στην επιλογή της ξένης γλώσσας και εξηγείται η σκοπιμότητα διεξαγωγής της παρούσας έρευνας.

Στο τρίτο κεφάλαιο, παρουσιάζεται ο γενικός σκοπός και οι επιμέρους στόχοι της έρευνας και δίνονται τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν. Επίσης, δίνεται το πλαίσιο διεξαγωγής της έρευνας, παρουσιάζοντας τα στοιχεία που συγκεντρώθηκαν από την Ελληνική Στατιστική Αρχή για όλη την επικράτεια, ως προς την επιλογή της 2<sup>ης</sup> ξένης γλώσσας, καθώς και τα στοιχεία που συγκεντρώθηκαν τόσο από το Υπουργείο Παιδείας, όσο και από τις διευθύνσεις πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης των τριών (3) υπό μελέτη νομών, ώστε να καταδειχθεί ότι οι εν λόγω νομοί παρουσιάζουν την περί ου ο λόγος διαφοροποίηση στις επιλογές των μαθητών/τριών. Επιπλέον, παρουσιάζεται το δείγμα της έρευνας και οι διάφορες κατανομές του, η διαδικασία, τα μεθοδολογικά εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν, η μέθοδος της στατιστικής ανάλυσης και ο τρόπος επεξεργασίας των ερευνητικών δεδομένων για την εξαγωγή συμπερασμάτων.

Στο τέταρτο κεφάλαιο, παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της έρευνας και στο πέμπτο κεφάλαιο γίνεται η συζήτηση των ευρημάτων της σε σχέση με τα ερωτήματα που τέθηκαν, καθώς και σε σχέση με τους στόχους της. Τέλος, στο έκτο κεφάλαιο, βάσει των ερευνητικών συμπερασμάτων, δίνονται εκπαιδευτικές προεκτάσεις ως προς την αύξηση της «κινητροποίησης» των μαθητών/τριών καθώς και οι περιορισμοί της έρευνας και οι προτάσεις για περαιτέρω διερεύνηση.

# ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1

## Η ξενόγλωσση εκπαιδευτική πολιτική στο ελληνικό δημόσιο εκπαιδευτικό σύστημα

### 1.1. Σκοπός του κεφαλαίου

Στο πλαίσιο της εν λόγω διατριβής θεωρείται απαραίτητη μία σύντομη παρουσίαση της ξενόγλωσσης εκπαιδευτικής πολιτικής που ακολουθήθηκε στο ελληνικό δημόσιο εκπαιδευτικό σύστημα από την ανεξαρτησία του ελληνικού κράτους έως και σήμερα, ώστε να καταστεί σαφής η πορεία των ξένων γλωσσών (γαλλικά, γερμανικά, αγγλικά, ισπανικά, ιταλικά) μέσα στο δημόσιο σχολείο και να γίνει κατανοητό το πως και για ποιους λόγους, στη σημερινή εποχή, οι μαθητές/τριες της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης έχουν δυνατότητα επιλογής 2<sup>ης</sup> ξένης γλώσσας, κατά κύριο λόγο, ανάμεσα στη γαλλική και τη γερμανική γλώσσα<sup>2</sup>.

Με τον όρο λοιπόν, «ξενόγλωσση εκπαιδευτική πολιτική» εννοούμε «τη στάση, τον μακροπρόθεσμο σχεδιασμό και την ολοκληρωμένη δέσμη μέτρων της εκπαιδευτικής πολιτικής ενός Κράτους για την ένταξη της διδασκαλίας περισσότερων της μίας ξένων γλωσσών στο εκπαιδευτικό του σύστημα, με γνώμονα το εθνικό συμφέρον, την ειρηνική συνύπαρξή του με τις γειτονικές χώρες, την επικοινωνία και τη συνεργασία του με ολόκληρο τον κόσμο» (Παπαδάκης, 2003, σ. 79).

Κύριος σκοπός αυτού του κεφαλαίου είναι να γίνει μία ιστορική ανασκόπηση της εισαγωγής των ξένων γλωσσών και της παρουσίας τους στο δημόσιο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα από το πρώτο Σύνταγμα της Ελλάδας (1822) έως και σήμερα, προκειμένου να γίνει κατανοητό το κοινωνικο-πολιτικό πλαίσιο και η διαδικασία με την οποία καθιερώθηκε η διδασκαλία των ξένων γλωσσών, καθώς και μία παρουσίαση των πιο πρόσφατων νόμων και διαταγμάτων που καθορίζουν το νομικό πλαίσιο διδασκαλίας τους, από τις προσφερόμενες ξένες γλώσσες τόσο στην

---

<sup>2</sup> Σύμφωνα με το ΦΕΚ 2449, τ. Β', 9 Αυγούστου 2016, «Τροποποίηση της αριθμ. 93381/Δ2/07-06-2016 υπουργικής απόφασης (Β'1640) με θέμα «Ωρολόγιο Πρόγραμμα των μαθημάτων των Α', Β', Γ' τάξεων του Ημερησίου Γυμνασίου», ξαναδόθηκε η δυνατότητα διδασκαλίας της ιταλικής γλώσσας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, από το σχολικό έτος 2016-2017, σε λιγοστά και συγκεκριμένα σχολεία της ελληνικής επικράτειας

πρωτοβάθμια όσο και στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, έως και τις ώρες διδασκαλίας τους, ανά γλώσσα και ανά βαθμίδα εκπαίδευσης. Εγχείρημα, όπως αποδείχθηκε, ιδιαίτερα δύσκολο και απαιτητικό, λόγω του πολύ μεγάλου αριθμού νόμων, εγκυκλίων και υπουργικών αποφάσεων, οι οποίες, σχεδόν ανά έτος και αρκετά συχνά πολλές διαφορετικές μέσα στο ίδιο έτος, αλλάζουν το υφιστάμενο πλαίσιο.

Αρχικά, λοιπόν, γίνεται μία ιστορική επισκόπηση της παρουσίας των ξένων γλωσσών στο δημόσιο ελληνικό σχολείο, η οποία χωρίζεται σε δύο (2) μεγάλες περιόδους: η πρώτη από το 1822 (Πρώτο Σύνταγμα του ελεύθερου ελληνικού Κράτους), έως το 1945 (λήξη του Β' Παγκοσμίου Πολέμου) και η δεύτερη από το 1945, έως και μετά τη μεταπολίτευση (1977-1981).

Στη συνέχεια, παρουσιάζεται το σύνολο των σχετικών Προεδρικών Διαταγμάτων και των Υπουργικών Αποφάσεων, με στόχο μία πλήρη και ολοκληρωμένη παρουσίαση του νομικού και οργανωτικού πλαισίου της ξενόγλωσσης εκπαιδευτικής πολιτικής που εφαρμόστηκε από τη δεκαετία του 1980 μέχρι και το σχολικό έτος 2017-2018 μέσα από δύο υποκεφάλαια. Το πρώτο από αυτά εξετάζει την παρουσία των ξένων γλωσσών στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση από το 1993 (Ίδρυση της Ευρωπαϊκής Ένωσης) έως και σήμερα, ενώ το δεύτερο εξετάζει την ένταξη των ξένων γλωσσών στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση το 1985 και την παρουσία τους έως το 2018.

## **1.2. 1822-1899: το μάθημα της γαλλικής γλώσσας στα σχολεία Μέσης Εκπαίδευσης του ελεύθερου κράτους**

Είναι ιδιαίτερα ενδιαφέρον ότι, ήδη από τις αρχές του 19<sup>ου</sup> αιώνα, θεωρείτο κοινός τόπος ότι για «την εκπλήρωση του σκοπού της Μέσης Εκπαίδευσης είναι απαραίτητη η εκμάθηση μιας «νεώτερης» ξένης γλώσσας» (Πανταζίδης, 1889, σ. 166). Την εποχή εκείνη, οι ξένες γλώσσες που είχαν τη δυνατότητα να διεκδικήσουν μία θέση στο Αναλυτικό Πρόγραμμα των σχολείων ήταν η γαλλική και η γερμανική και τελικά, σε όλα τα σχολεία, η γαλλική γλώσσα είναι αυτή που για παραπάνω από έναν αιώνα μονοπώλησε τη θέση της ξένης γλώσσας στα Εκπαιδευτικά Προγράμματα και παρέμεινε ως η μόνη διδασκόμενη γλώσσα στην ελληνική εκπαίδευση έως το 1945 (Αντωνίου, 2016, σ. 50).



Πιο συγκεκριμένα, στο πρώτο Σύνταγμα του ελεύθερου ελληνικού κράτους, στις 27 Φεβρουαρίου του 1822, υπάρχει διάταξη για την εκπαίδευση, ενώ, λίγες ημέρες αργότερα, στις 16 Μαρτίου, η Πελοποννησιακή Γερουσία, στην προκήρυξή της, αναφερόμενη στα εκπαιδευτικά, εξαγγέλλει τις προθέσεις της, για σύσταση σχολείου, στην Τρίπολη και προσκαλεί «αξίους διδασκάλους» να διδάξουν, μεταξύ των άλλων μαθημάτων, και τη «γαλλικήν διάλεκτον» (Δημαράς, 1990, σ. 5).

Σύμφωνα με τη Χοϊδά (2003), η παρουσία του μαθήματος των γαλλικών σε όλα τα αναλυτικά προγράμματα των σχολείων της Μέσης Εκπαίδευσης, από το 1837, έτος εισαγωγής της γαλλικής στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση και καθόλη τη διάρκεια του 19<sup>ου</sup> αιώνα, είναι συνεχής και αδιάλειπτη. Ήδη, από το 1824, εγκρίθηκαν, από τη βουλή, οι προτάσεις για την παιδεία που κατέθεσε ειδική επιτροπή βουλευτών, υπό την προεδρία του Άνθιμου Γαζή, και αποφασίστηκε η διδασκαλία της γαλλικής στα σχολεία Μέσης Εκπαίδευσης, τα λεγόμενα Λύκεια. Από το 1827, επί Καποδίστρια, έτος που σηματοδοτεί την πρώτη συστηματική προσπάθεια για οργάνωση της δημόσιας εκπαίδευσης και την ίδρυση των πρώτων σχολείων Μέσης Στάθμης, η γαλλική γλώσσα περιλαμβάνεται μεταξύ των διδασκόμενων μαθημάτων του Κεντρικού Σχολείου, ενώ με το Διάταγμα της 31<sup>ης</sup> Δεκεμβρίου του 1836 «Περί κανονισμού των Ελληνικών Σχολείων και Γυμνασίων», τα γαλλικά καταλαμβάνουν και πάλι στο πρόγραμμα των σχολείων Μέσης Εκπαίδευσης τη θέση της «νεώτερης» ξένης γλώσσας και τη διατηρούν αδιάκοπα μέχρι τα μέσα του 20<sup>ου</sup> αιώνα.

Ωστόσο, πρέπει να σημειωθεί ότι στο ίδιο διάταγμα του 1836 υπάρχει και η εξής πρόβλεψη για την προαιρετική διδασκαλία της γερμανικής γλώσσας: «Άλλα νέαι γλώσσαι καί ιδίως ή γερμανική, προσέτι δέ ή ζωγραφία, βαφή καί μουσική θέλουν διδάσκεσθαι είς τους επιθυμοῦντας τοῦτο ἀπό ιδιαιτέρους διδασκάλους, ἀλλά μέ τρόπον, ὥστε να μή παρεμποδίζωνται δι' αὐτό τά λοιπά ὡς ἄφευκτα θεωρούμενα μαθήματα [...]» (άρθρο 83)<sup>3</sup>. Όπως, όμως, επισημαίνει ο Αντωνίου (2016, σ. 42), η διατύπωση του νομοθέτη είναι τέτοια, που, στην πραγματικότητα, δεν αφήνει κανένα περιθώριο για την προαιρετική διδασκαλία της γερμανικής, εάν συνυπολογισθεί ότι τα κανονικά μαθήματα διεξαγόntonταν πρωί και απόγευμα και

---

<sup>3</sup> Βασιλικό Διάταγμα «Περί του κανονισμού των ελληνικών σχολείων και γυμνασίων», ΦΕΚ 87, τ. Α', 31-12-1836

ότι δεν υπήρχαν, την περίοδο αυτή, εξ ορισμού εξειδικευμένοι δάσκαλοι της γερμανικής γλώσσας.

### **1.2.1. Οι λόγοι της εισαγωγής και της εδραίωσης της γαλλικής γλώσσας**

Οι λόγοι της εισαγωγής και της εδραίωσης της γαλλικής γλώσσας σε όλους τους τύπους των σχολείων της Μέσης Εκπαίδευσης για έναν ολόκληρο και πλέον αιώνα, οφείλεται στην κυρίαρχη, κατά την εποχή αυτή, ξενόγλωσση εκπαιδευτική πολιτική στην Ευρώπη. Η επικράτηση και η διάδοση της γαλλικής γλώσσας σε ευρωπαϊκό και όχι μόνο επίπεδο, οφείλεται στο γεγονός ότι η γαλλική γλώσσα, ύστερα και από τη συνθήκη Rastadt (1714) με την οποία καθιερώθηκε ως γλώσσα της διπλωματίας (Δημαράς, 1977, σ. 7-8), αποτέλεσε τη διεθνή γλώσσα επικοινωνίας (*lingua franca*) από τον 18<sup>ο</sup> αιώνα έως το 1945 (Χοϊδά, 2013). Επιπλέον, όπως συμπληρώνει και ο Αντωνίου (2016, σ. 42-43), αυτή η καθιέρωση της διδασκαλίας της γαλλικής οφείλεται και στο γεγονός ότι η γαλλική γλώσσα, εκείνη την εποχή, αντικατοπτρίζει τις ιδέες της γαλλικής επανάστασης, του γαλλικού διαφωτισμού και του γαλλικού, εν γένει, πολιτισμού και απηχεί την παγκόσμια πολιτική και οικονομική ισχύ της Γαλλίας, τόσο κατά τον 18<sup>ο</sup>, όσο και κατά τον 19<sup>ο</sup> αιώνα.

Στο νεοσύστατο ελληνικό κράτος, η επικράτηση της γαλλικής γλώσσας σχετίζεται τόσο με πρακτικούς λόγους, όπως το εμπόριο, οι συναλλαγές, η «επικοινωνία» με το «παλάτι» (που στην αρχή τουλάχιστον γίνεται στα γαλλικά), όσο και με το γεγονός ότι, στα ελληνικά σχολεία Μέσης Εκπαίδευσης, μεταφυτεύτηκε, όπως ακριβώς ήταν και στη Βαυαρία, το πρόγραμμα των Βαυαρικών «Λατινικών Σχολείων» και Γυμνασίων, στο οποίο διατίθετο περισσότερος χρόνος για τη διδασκαλία της γαλλικής γλώσσας, παρά για τη διδασκαλία της μητρικής-γερμανικής γλώσσας (Χοϊδά, 2013). Αυτό το παράδοξο γεγονός οφείλεται στην πεποίθηση εκείνης της εποχής, σύμφωνα με την οποία, η γαλλική γλώσσα θεωρείτο σε όλη την Ευρώπη «γλώσσα δομημένη, ευμάθητη, μέσον ανάπτυξης του νοός» (Χοϊδά, 2003, σ. 41), καθώς και γλώσσα που θα επιτρέψει στους μαθητές να διαπαιδαγωγήσουν την ψυχή τους, κύριο σκοπό των εκπαιδευτικών προγραμμάτων της εποχής εκείνης, μέσω των

πολλών και πολύ σημαντικών Γάλλων λογοτεχνών (Χοϊδά, 2003). Επίσης, πρέπει να τονιστεί ότι, στα ελληνικά σχολεία Μέσης Εκπαίδευσης εκείνης της εποχής, τα γαλλικά, όχι μόνο επιλέχθηκαν ως ξένη γλώσσα, αλλά κατείχαν και πρωτεύουσα θέση, μετά το μάθημα των Αρχαίων Ελληνικών στα ωρολόγια προγράμματα, καταδεικνύοντας τη σπουδαιότητα που απέδιδαν στο συγκεκριμένο μάθημα.

Μοναδική εξαίρεση αποτελεί το ωρολόγιο πρόγραμμα μαθημάτων του Βαρβακείου Λυκείου, το οποίο ιδρύθηκε με το Διάταγμα της 6<sup>ης</sup> Οκτωβρίου 1886 και στο οποίο προβλέπεται η δυνατότητα επιλογής μίας ξένης γλώσσας, ανάμεσα στη γαλλική, τη γερμανική και την αγγλική, υπό την προϋπόθεση, ότι θα υπάρχει επαρκής αριθμός μαθητών που θα επιλέξει να διδαχτεί μία από αυτές τις γλώσσες, αντί της γαλλικής (Αντωνίου, 2016, σ. 122).

### **1.3. 1900-1945: Η συνέχιση της «πρωτοκαθεδρίας» της γαλλικής γλώσσας**

Όπως υπογραμμίζει ο Αντωνίου (2016, σ. 123), την ισχύουσα ελληνική ξενόγλωσση εκπαιδευτική πολιτική εκείνης της εποχής, με την πρωτοκαθεδρία της γαλλικής γλώσσας στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, δεν άλλαξαν ακόμα και οι σημαντικές αλλαγές που επέρχονται στην Παιδαγωγική, προς τα τέλη του 19<sup>ου</sup> και κατά τις αρχές του 20<sup>ου</sup> αιώνα, η οποία επικεντρώνεται πλέον, κυρίως στη γερμανική παιδαγωγική σκέψη και στην παγκόσμια παιδαγωγική κίνηση του Νέου Σχολείου ή του Σχολείου Εργασίας. Σημειώνεται, βέβαια, ότι, από το 1900, αρχίζει να γίνεται πραγματικότητα το αίτημα για την εισαγωγή μίας 2<sup>ης</sup> ξένης γλώσσας σε σχολεία, όπως τα «πρακτικά» λύκεια και οι εμπορικές σχολές, ενώ, από το 1901 αρχίζουν να ιδρύονται ειδικά σχολεία επαγγελματικής επιμόρφωσης, διετούς φοίτησης, από το πρόγραμμα των οποίων απουσιάζει, τελείως, η γαλλική γλώσσα και περιλαμβάνεται η αγγλική (Χοϊδά, 2003). Παρ' όλα αυτά, στο Διάταγμα της 5<sup>ης</sup> Νοεμβρίου 1935<sup>4</sup>, κατά τη σύντομη περίοδο πρωθυπουργίας του Γεώργιου Κονδύλη, δημοσιεύεται το Ωρολόγιο Πρόγραμμα του εξατάξιου, πλέον, γυμνασίου, το οποίο θα παραμείνει σε ισχύ για

---

<sup>4</sup> «Περί του αναλυτικού προγράμματος της Μέσης Εκπαιδευσεως», ΦΕΚ 537, τ. Α', 5 Νοεμβρίου 1935

πολλά χρόνια. Σύμφωνα με το εν λόγω Ωρολόγιο Πρόγραμμα, η γαλλική παραμένει η μόνη ξένη διδασκόμενη γλώσσα στην εκπαίδευση και ουσιαστικά αναβαθμίζεται, καθώς βρίσκεται στην τέταρτη σειρά των μαθημάτων, μετά τα θρησκευτικά, τα αρχαία ελληνικά και τα νέα ελληνικά, τα οποία διδάσκονται μόλις μία ώρα παραπάνω την εβδομάδα (Αντωνίου, 2016, σ. 124). Είχε προηγηθεί η ολοκληρωμένη εκπαιδευτική μεταρρύθμιση του 1929 με την οποία ο Πρωθυπουργός, Ελευθέριος Βενιζέλος προσπάθησε να εκσυγχρονίσει το εκπαιδευτικό σύστημα και να χαράξει μία συγκροτημένη και μακροπρόθεσμη ξενόγλωσση εκπαιδευτική πολιτική (Δημαράς, 1998, σ. 46-48).

#### **1.4. Η ξενόγλωσση εκπαιδευτική πολιτική από το 1945 έως και μετά τη μεταπολίτευση (1977-1981)**

##### **1.4.1. 1945-1960: η ένταξη της αγγλικής γλώσσας στην ελληνική εκπαίδευση**

Είναι γεγονός ότι, λόγω των ιστορικών γεγονότων (παγκόσμια οικονομική κρίση του 1930, δικτατορία του Μεταξά, Β΄ Παγκόσμιος Πόλεμος, εμφύλιος πόλεμος) που συνέβησαν τόσο στην Ελλάδα, όσο και στο διεθνές περιβάλλον, παρεμποδίστηκε η ομαλή εξέλιξη του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, σχεδόν μέχρι το τέλος της δεκαετίας του 1950 (Αντωνίου, 2016, σ. 125).

Μετά το τέλος του Β΄ Παγκοσμίου Πολέμου, η αγγλική γλώσσα επικρατεί έναντι των υπολοίπων και αναδεικνύεται ως πρώτη επίσημη γλώσσα εργασίας πολλών διεθνών οργανισμών, όπως ο ΟΗΕ, ο ΟΟΣΑ, η UNICEF, η UNESCO, οι οποίοι συστάθηκαν εκείνη την περίοδο, με σκοπό την προάσπιση και τη διατήρηση της ειρήνης, την υποστήριξη των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, τη διαφύλαξη της εδαφικής ακεραιότητας και ασφάλειας των κρατών, την καταπολέμηση της φτώχειας, κ.λπ.. Η επικράτηση και η προώθηση της αγγλικής γλώσσας είχε ως αποτέλεσμα, πολλά κράτη, συμπεριλαμβανομένης και της Ελλάδας, να αλλάξουν την ξενόγλωσση εκπαιδευτική τους πολιτική και να εντάξουν την υποχρεωτική διδασκαλία της αγγλικής στα εκπαιδευτικά τους συστήματα (Αντωνίου, 2016, σ. 125) .

Ήδη, λοιπόν, από το σχολικό έτος 1945-1946, βάσει του Αναγκαστικού Νόμου 752 της 21<sup>ης</sup> Δεκεμβρίου 1945<sup>5</sup>, καθιερώνεται το μάθημα της αγγλικής γλώσσας ως υποχρεωτικού μαθήματος στα γυμνάσια. Όπως αναφέρει ο Αντωνίου (2016, σ. 126), η εισαγωγή της αγγλικής γίνεται με τρόπο βεβιασμένο και απρογραμματίστο, χωρίς να έχει καθοριστεί ούτε το αναλυτικό και ωρολόγιο πρόγραμμα του μαθήματος, ούτε τα προσόντα και ο τρόπος επιλογής του διδακτικού προσωπικού, τα οποία θα καθορίζονταν βάσει διαταγμάτων, τα οποία θα δημοσιεύονταν σε συνέχεια του Αναγκαστικού Νόμου. Παρ' όλα αυτά, ούτε με το εν λόγω διάταγμα, ούτε με το διάταγμα 5 της 19<sup>ης</sup> Νοεμβρίου 1953 «Περί κανονισμού του αναλυτικού και Ωρολογίου Προγράμματος της Αγγλικής γλώσσας»<sup>6</sup> αλλάζει το Πρόγραμμα των Γυμνασίων του Κράτους που είναι, στην ουσία, το ίδιο Πρόγραμμα που βρίσκεται σε ισχύ από το 1935 (επί πρωθυπουργίας του Γεώργιου Κονδύλη) και προβλέπει μόνο τη διδασκαλία της γαλλικής γλώσσας. Στην ουσία, αυτό που επιτυγχάνεται, είναι, απλά, η προσθήκη της διδασκαλίας της αγγλικής γλώσσας στο παλαιό πρόγραμμα, σηματοδοτώντας την τάση για καλλιέργεια περισσότερων της μίας ξένων γλωσσών και αμφισβητώντας την έως τότε «κυριαρχία» της γαλλικής, ως της μόνης υποχρεωτικά διδασκόμενης ξένης γλώσσας στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα (Αντωνίου, 2016, σ. 133).

#### **1.4.2. Η Συμφωνία Σύνδεσης της Ελλάδας με την Ευρωπαϊκή Οικονομική Κοινότητα και η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση του 1964**

Την ημέρα της υπογραφής της Συμφωνίας Σύνδεσης της Ελλάδας με την Ευρωπαϊκή Οικονομική Κοινότητα (Ε.Ο.Κ), την 9<sup>η</sup> Ιουλίου 1961, ο Πρωθυπουργός της Ελλάδας, Κωνσταντίνος Καραμανλής τόνισε, μεταξύ άλλων, ότι η Ε.Ο.Κ θα οδηγήσει στην ουσιαστική ευρωπαϊκή ενότητα με μέλη της, όλους ανεξαιρέτως τους ελεύθερους ευρωπαϊκούς λαούς και ότι η χώρα μας οφείλει να εντείνει τις προσπάθειές της, προκειμένου να ενταχθεί ως πλήρες μέλος της, μέχρι το τέλος του 1980

---

<sup>5</sup> Αναγκαστικός Νόμος 752 της 21<sup>ης</sup> Δεκεμβρίου 1945 «Περί της εισαγωγής της Αγγλικής γλώσσας ως υποχρεωτικού μαθήματος εις τα Γυμνάσια», ΦΕΚ 311, τ. Α', 21 Δεκεμβρίου 1945, άρθρο 3.

<sup>6</sup> Βασιλικό Διάταγμα 5 του 1953 «Περί κανονισμού του Αναλυτικού και Ωρολογίου προγράμματος της Αγγλικής γλώσσας», ΦΕΚ 334, τ. Α', 19 Νοεμβρίου 1953, [άρθρο μόνον], σ. 2712.

(Δρακόπουλος & Ευθυμίου, 2004). Σε αυτό το πνεύμα, δρομολογείται η καθιέρωση της διδασκαλίας περισσότερων ξένων γλωσσών στην ελληνική εκπαίδευση και δημοσιεύεται το Νομοθετικό Διάταγμα 672 της 12<sup>ης</sup> Σεπτεμβρίου 1961<sup>7</sup>, με το ωρολόγιο πρόγραμμα μαθημάτων του Γυμνασίου Α' Βαθμίδας (των τριών πρώτων τάξεων), στο οποίο παύει να υπάρχει η αόριστη αναφορά «Ξένη Γλώσσα», καθώς αναγράφεται, με σαφήνεια, η διάκριση της διδασκαλίας του μαθήματος «Γαλλικά ή Αγγλικά».

Επίσης, με το Νομοθετικό Διάταγμα 670 του 1962, «Περί του ωρολογίου και αναλυτικού προγράμματος των Δ', Ε' και Στ' τάξεων των Γυμνασίων Ξένων Γλωσσών»<sup>8</sup>, ορίζεται, για πρώτη φορά, η αγγλική γλώσσα ως πρώτη ξένη γλώσσα, χωρίς να ορίζεται, ρητά, ως δεύτερη, η γαλλική, η οποία αναγραφόταν, πλέον, απλά ως «Δεύτερη Ξένη Γλώσσα».

Με το Νομοθετικό Διάταγμα 4379 του 1964 «Περί οργανώσεως και διοικήσεως της Γενικής (Στοιχειώδους και Μέσης) Εκπαιδεύσεως»<sup>9</sup>, ο Πρωθυπουργός και Υπουργός Παιδείας, Γεώργιος Παπανδρέου, επιχειρεί, και αυτός με τη σειρά του, μία εκπαιδευτική μεταρρύθμιση, με κύριο γνώμονά του, τον εκσυγχρονισμό της εκπαίδευσης και τη συνέχιση της ξενόγλωσσης εκπαιδευτικής πολιτικής. Έχοντας, ήδη, υπογραμμίσει από τις πρώτες του δηλώσεις, την 16<sup>η</sup> Νοεμβρίου 1963 «... ότι αι περισσότερον παραγωγικαί επενδύσεις είναι αι δαπάναι της Παιδείας» (Δημαράς, 1998, σ. 261), ο Γεώργιος Παπανδρέου κάνει μια προσπάθεια συμπίεσης της Ελλάδας με τις ευρωπαϊκές χώρες. Στο εν λόγω Νομοθετικό Διάταγμα ορίζεται ότι η Ξένη Γλώσσα (αγγλικά ή γαλλικά) θεωρείται μαζί με τα Αρχαία Ελληνικά, τα Νέα Ελληνικά, τα Φυσικά και την Ιστορία ως «Βασικά Μαθήματα» του Αναλυτικού Προγράμματος του Γυμνασίου, αναβαθμίζοντας έτσι, εκτός από συμβολικά, και ουσιαστικά, τη σημασία του μαθήματος των Ξένων Γλωσσών (Αντωνίου, 2016, σ. 84).

---

<sup>7</sup> Διάταγμα 672 της 12<sup>ης</sup> Σεπτεμβρίου του 1961 «Περί του αναλυτικού και ωρολογίου προγράμματος των Γυμνασίων της πρώτης βαθμίδας», ΦΕΚ 160, τ. Α', 13 Σεπτεμβρίου 1961.

<sup>8</sup> Νομοθετικό Διάταγμα 670 του 1962 «Περί του ωρολογίου και αναλυτικού προγράμματος των Δ', Ε' και ΣΤ' τάξεων των Γυμνασίων Ξένων Γλωσσών»

<sup>9</sup> Νομοθετικό Διάταγμα 4379 του 1964 «Περί οργανώσεως και διοικήσεως της Γενικής (Στοιχειώδους και Μέσης) Εκπαιδεύσεως», ΦΕΚ 182, τ. Α', 24 Οκτωβρίου 1964.

### **1.4.3. Η ξενόγλωσση εκπαιδευτική πολιτική κατά την επταετία 1967-1974**

Αν και, αρχικά, το στρατιωτικό καθεστώς, με τη δημοσίευση του Αναγκαστικού Νόμου 129 του 1967<sup>10</sup>, αποδόμησε ολοκληρωτικά τη μεταρρύθμιση του 1964, δίνοντας έναν προσανατολισμό στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, σύμφωνα με το ιδεολόγημα του «ελληνοχριστιανικού πολιτισμού», στη συνέχεια, με τη δημοσίευση του Βασιλικού Διατάγματος 723 του 1969, «Περί των ωρολογίων και αναλυτικών προγραμμάτων των μαθημάτων των σχολείων της Μέσης Εκπαιδεύσεως»<sup>11</sup> προχώρησε, και αυτό με τη σειρά του, στην προώθηση της διδασκαλίας των Ξένων Γλωσσών (αγγλικής ή γαλλικής), έχοντας αντιληφθεί ότι είναι απαραίτητες, τόσο για την επικοινωνία της Ελλάδας με τις υπόλοιπες χώρες, όσο και για την προσέλκυση επενδύσεων σε ένα περιβάλλον οικονομικής και τεχνολογικής εξέλιξης σε παγκόσμιο επίπεδο (Αντωνίου, 2016, σ. 88, 141). Πλέον, στο πρόγραμμα μαθημάτων του 1969, προβλέπονται εννιά (9) ώρες την εβδομάδα για τη διδασκαλία του μαθήματος «Ξένες Γλώσσες», δηλαδή της αγγλικής ή της γαλλικής για τις τρεις πρώτες τάξεις του γυμνασίου και έξι (6) ώρες, την εβδομάδα για τις υπόλοιπες τρεις τάξεις, του ανώτερου κύκλου σπουδών.

### **1.4.4. Η ξενόγλωσση εκπαιδευτική πολιτική κατά την περίοδο της μεταπολίτευσης (1977-1981)**

Το πρώτο Κοινό Πρόγραμμα Δράσης της Ευρωπαϊκής Κοινότητας που αφορούσε τον τομέα της Εκπαίδευσης εγκρίθηκε με το ψήφισμα της 9<sup>ης</sup> Φεβρουαρίου 1976 που υπέγραψαν οι Υπουργοί Παιδείας των κρατών-μελών. Είναι η πρώτη φορά που σε κείμενο της Ε.Ο.Κ, εμφανίζεται ο όρος «Ευρωπαϊκή Διάσταση της Εκπαίδευσης» και μεταξύ των στόχων του περιλαμβάνεται και η ενίσχυση της διδασκαλίας των ξένων γλωσσών (Τσαούσης, 2007).

---

<sup>10</sup> Αναγκαστικός Νόμος 129 της 25<sup>ης</sup> Σεπτεμβρίου 1967, «Περί οργανώσεως και διοικήσεως της Γενικής Εκπαιδεύσεως και άλλων τινών διατάξεων», ΦΕΚ 163, τ. Α', 25 Σεπτεμβρίου 1967, άρθρα 5, 8 παρ. 2 και 3, 10, 13 παρ. 1, 14, 17, 21 παρ.4.

<sup>11</sup> Βασιλικό Διάταγμα 723 του 1969 «Περί των ωρολογίων και αναλυτικών προγραμμάτων των μαθημάτων των σχολείων της Μέσης Εκπαιδεύσεως», ΦΕΚ 225, τ. Α', 10 Νοεμβρίου 1969, άρθρον 1.

Στο πλαίσιο, λοιπόν, της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης του 1976-1977, λαμβάνονται μέτρα και για την ενίσχυση της διδασκαλίας των ξένων γλωσσών. Πιο συγκεκριμένα, στο πλαίσιο εφαρμογής του νόμου 576 του 1977, δημοσιεύονται τέσσερα (4) Προεδρικά Διατάγματα<sup>12</sup> και ρυθμίζονται θέματα ένταξης της διδασκαλίας των ξένων γλωσσών στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα (Αντωνίου, 2016, σ. 90-91, 143). Με το Προεδρικό Διάταγμα 831 του 1977 προβλέπεται η διδασκαλία της ξένης γλώσσας (αγγλικής ή γαλλικής) τόσο για τις τρεις τάξεις του γυμνασίου, όσο και του λυκείου, ενώ, στο πλαίσιο του εκσυγχρονισμού του εκπαιδευτικού μας συστήματος και της προώθησης των μέτρων της ξενόγλωσσης εκπαιδευτικής πολιτικής, τον Νοέμβριο του 1978, ανακοινώνεται η ένταξη της γερμανικής γλώσσας ως υποχρεωτικής ξένης γλώσσας επί δύο (2) ώρες την εβδομάδα, στη Β' τάξη του νεοσύστατου, Προτύπου Κλασσικού Λυκείου<sup>13</sup>.

Με το Προεδρικό Διάταγμα 1286 του 1981<sup>14</sup> δημοσιεύεται το τροποποιημένο Ωρολόγιο και Αναλυτικό Πρόγραμμα, το οποίο δε μεταβάλλει τις ώρες διδασκαλίας της αγγλικής και γαλλικής γλώσσας στο Γυμνάσιο και στο Ημερήσιο Λύκειο Γενικής Κατεύθυνσεως, αλλά επεκτείνει την εισαγωγή της γερμανικής γλώσσας, ως υποχρεωτικής πρώτης ξένης γλώσσας για τη κάθε μία από τις τρεις τάξεις στα Πρότυπα Ελληνικά Κλασσικά Λύκεια, στα οποία η αγγλική ή η γαλλική συνεχίζουν ως δεύτερη ξένη γλώσσα.

---

<sup>12</sup> α) Προεδρικό Διάταγμα 831 του 1977, «Περί ωρολογίου προγράμματος του Ημερησίου Γυμνασίου και αναλυτικού προγράμματος των Α' και Β' τάξεων αυτού», ΦΕΚ 270, τ. Α', 20 Σεπτεμβρίου 1977 β) Προεδρικό Διάταγμα 373 του 1978 «Περί του αναλυτικού και ωρολογίου προγράμματος της πρώτης (Α') τάξεως Λυκείου Γενικής Κατεύθυνσης, Ημερησίου και Νυκτερινού και της πρώτης (Α') τάξεως των Προτύπων Ελληνικών Κλασσικών Λυκείων», ΦΕΚ 79, τ. Α', 15 Μαΐου 1978, γ) Προεδρικό Διάταγμα 374 του 1978 «Περί του αναλυτικού προγράμματος της Γ' τάξεως του ημερησίου Γυμνασίου και του ωρολογίου και αναλυτικού προγράμματος του Εσπερινού Γυμνασίου», ΦΕΚ 79, τ. Α', 15 Μαΐου 1978, σ. 721, 737 και 738 και δ) Προεδρικό Διάταγμα 826 του 1979 «Περί ωρολογίου και αναλυτικού προγράμματος της Γ' τάξεως Ημερησίου Λυκείου Γενικής Κατεύθυνσης, της Γ' τάξεως Προτύπου Ελληνικού Κλασσικού Λυκείου και των Γ' και Δ' τάξεων Εσπερινού Λυκείου Γενικής Κατεύθυνσεως», ΦΕΚ 240, τ. Α', 23 Οκτωβρίου 1979.

<sup>13</sup> Προεδρικό Διάταγμα 845 του 1978, «Περί του ωρολογίου και αναλυτικού προγράμματος της Β' τάξεως Ημερησίου και Εσπερινού Λυκείου Γενικής Κατεύθυνσεως και του προτύπου Κλασσικού Λυκείου», ΦΕΚ 198, τ. Α', 23 Νοεμβρίου 1978, άρθρα 1 και 6.

<sup>14</sup> Προεδρικό Διάταγμα 1286 του 1981, «Περί τροποποιήσεως του ωρολογίου και αναλυτικού προγράμματος των σχολείων της Μέσης Γενικής Εκπαιδεύσεως», ΦΕΚ 315, τ. Α', 19 Οκτωβρίου 1981, άρθρα 1 και 2.



### **1.5. Το νομικό και οργανωτικό πλαίσιο της εφαρμοσμένης ξενόγλωσσας εκπαιδευτικής πολιτικής στη δευτεροβάθμια και πρωτοβάθμια εκπαίδευση από τη δεκαετία του 1980 έως σήμερα**

Με τη δημοσίευση του Προεδρικού Διατάγματος 413 του 1984<sup>15</sup> καταδεικνύεται η θέληση και η προσπάθεια της Ελλάδας να συμπορευτεί με την ευρωπαϊκή πολιτική στη διδασκαλία των ξένων γλωσσών, η οποία έχει πλέον ως κύριο στόχο την προώθηση της επικοινωνίας ανάμεσα στους πολίτες των κρατών- μελών της. Με το εν λόγω, λοιπόν, Π.Δ. τροποποιείται το Αναλυτικό Πρόγραμμα του μαθήματος της αγγλικής και γαλλικής γλώσσας του γυμνασίου και του λυκείου και η Ελλάδα υιοθετεί προσεγγίσεις στη διδασκαλία των ξένων γλωσσών, όπως υπαγορεύονται και προωθούνται από την ευρωπαϊκή ξενόγλωσσα εκπαιδευτική πολιτική, με στόχο η ξενόγλωσσα εκπαιδευτική πολιτική που ακολουθείται και στην Ελλάδα από εκείνη την περίοδο και ιδιαίτερα μετά τη συνθήκη του Μάαστριχτ (1992) να συμπορεύεται με την ευρωπαϊκή και τουλάχιστον, σε θεωρητικό επίπεδο, να προωθείται η διδασκαλία των σύγχρονων ξένων γλωσσών και η πολυγλωσσία (Αντωνίου, 2016, σ. 94-95, 104).

#### **1.5.1. Η ξενόγλωσσα εκπαιδευτική πολιτική στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση μετά την υπογραφή της συνθήκης της Ευρωπαϊκής Ένωσης (1993)**

##### **1.5.1.1. Η καθιέρωση της αγγλικής γλώσσας ως 1<sup>ης</sup> ξένης γλώσσας και η εισαγωγή της γερμανικής ως 2<sup>ης</sup> ξένης γλώσσας στο γυμνάσιο**

Πριν επικυρωθεί, την 1<sup>η</sup> Νοεμβρίου 1993, η Συνθήκη για την ίδρυση της Ευρωπαϊκής Ένωσης, στην Ελλάδα έχει συντελεστεί, ήδη, από τον Οκτώβριο, η πρώτη φάση της ένταξης των τριών «ισχυρών» σύγχρονων ξένων γλωσσών στην πρώτη βαθμίδα της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Αντωνίου, 2016, σ. 155). Ως άμεση προτεραιότητα της

---

<sup>15</sup> Προεδρικό Διάταγμα 413 του 1984, «Τροποποίηση του αναλυτικού προγράμματος των σχολείων Μέσης Γενικής Εκπαίδευσης» (Διορθώσεις σφαλμάτων στο ΦΕΚ 165/Α'), ΦΕΚ 146, τ. Α', 27 Σεπτεμβρίου 1984.

ελληνικής ξενόγλωσσης εκπαιδευτικής πολιτικής συνεχίζει, ακόμη πιο έντονα, να τίθεται η «πολυγλωσσία» και ως εκ τούτου η καθιέρωση της διδασκαλίας και της εκμάθησης τριών κοινοτικών γλωσσών (αγγλικής, γαλλικής και γερμανικής) στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Με το Προεδρικό Διάταγμα 447<sup>16</sup> γίνονται τροποποιήσεις στα ωρολόγια προγράμματα των τριών τάξεων του γυμνασίου, όπου καθιερώνεται η διδασκαλία της 2<sup>ης</sup> ξένης γλώσσας (η γαλλική ή η γερμανική), ενώ η εισαγωγή της διδασκαλίας της γερμανικής γλώσσας γίνεται με καθυστέρηση μίας ημέρας και δημοσιεύεται στο Προεδρικό Διάταγμα 451<sup>17</sup>.

Η καθιέρωση της αγγλικής ως 1<sup>ης</sup> υποχρεωτικής και της γαλλικής ή γερμανικής ως 2<sup>ης</sup> υποχρεωτικής ξένης γλώσσας στο γυμνάσιο γίνεται το 1996<sup>18</sup> (Αντωνίου, 2016, σ. 156) και το ίδιο, επίσης, έτος εντάσσεται η διδασκαλία της αγγλικής γλώσσας στο «Ενιαίο Εξαετές Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών της Υποχρεωτικής εκπαίδευσης», δηλαδή στις τρεις (3) τελευταίες τάξεις του δημοτικού και τις τρεις (3) του γυμνασίου, με σκοπό τη διασφάλιση της συνέχειας της γνώσης της ξένης γλώσσας, κατά τη μετάβαση του/της μαθητή/τριας από το δημοτικό στο γυμνάσιο<sup>19</sup>, ενώ το 1997 ξεκινάει η πιλοτική λειτουργία παράλληλων τμημάτων διδασκαλίας γαλλικής και γερμανικής γλώσσας<sup>20</sup>.

#### **1.5.1.2. Η ξενόγλωσση εκπαιδευτική πολιτική στο πλαίσιο σύστασης και λειτουργίας του Ενιαίου Λυκείου (1997)**

Με βάση τον νόμο 2525 του 1997 θεσμοθετείται η σύσταση και η λειτουργία του Ενιαίου Λυκείου<sup>21</sup>, του οποίου το ωρολόγιο πρόγραμμα μαθημάτων δημοσιεύεται με

---

<sup>16</sup> «Τροποποίηση ωρολογίων προγραμμάτων σχολικών μονάδων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις», ΦΕΚ 185, τ. Α', 7 Οκτωβρίου 1993

<sup>17</sup> «Τροποποίηση και συμπλήρωση Αναλυτικών Προγραμμάτων Σχολικών Μονάδων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις», ΦΕΚ 187, τ. Α', 8 Οκτωβρίου 1993

<sup>18</sup> Εγκύκλιος Γ2/4752/22-8-1996

<sup>19</sup> Προεδρικό Διάταγμα 15 του 1996, «Τροποποίηση Αναλυτικών Προγραμμάτων σχολικών μονάδων Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης», ΦΕΚ 9, τ. Α', 18 Ιανουαρίου 1996.

<sup>20</sup> Σύμφωνα με τις διατάξεις του άρθρου 1 του Π.Δ. 78/1997, «Τροποποίηση ωρολογίων προγραμμάτων σχολικών μονάδων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης», ΦΕΚ 65 τ. Α' / Εγκύκλιος Γ2/4430/30-7-1997

<sup>21</sup> Νόμος 2525 του 1997, «Ενιαίο Λύκειο, πρόσβαση των αποφοίτων του στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και άλλες διατάξεις», ΦΕΚ 188, τ. Α', 23 Σεπτεμβρίου 1997

την Υπουργική Απόφαση, «Ωρολόγιο πρόγραμμα των τάξεων Α', Β', Γ' του Ενιαίου Λυκείου»<sup>22</sup>. Σύμφωνα, λοιπόν, με το εν λόγω ωρολόγιο πρόγραμμα, στην Α' τάξη του Ενιαίου Λυκείου, οι μαθητές/τριες παρακολουθούν στα υποχρεωτικά μαθήματα γενικής παιδείας μία ξένη γλώσσα (αγγλική ή γαλλική), τρεις (3) ώρες την εβδομάδα, και τους δίνεται η επιλογή να διαλέξουν και 2<sup>η</sup> ξένη γλώσσα, ως μάθημα επιλογής για δύο (2) ώρες την εβδομάδα, ανάμεσα στην αγγλική, γαλλική ή γερμανική. Στη Β' και στη Γ' τάξη, τα μαθήματα διαχωρίζονται σε μαθήματα γενικής παιδείας, στα οποία περιλαμβάνεται και η ξένη γλώσσα, για δύο (2) ώρες την εβδομάδα και σε μαθήματα κατεύθυνσης, τα οποία διαιρούνται σε υποχρεωτικά και επιλογής. Στα κατ'επιλογήν μαθήματα, οι μαθητές/τριες μπορούν να επιλέξουν μία από τις διδασκόμενες ξένες γλώσσες για δύο (2) ώρες την εβδομάδα ως 2<sup>η</sup> ξένη γλώσσα.

### **1.5.1.3. Η εισαγωγή της ιταλικής και της ισπανικής γλώσσας ως 2<sup>ης</sup> ξένης γλώσσας**

Σε μία ακόμη προσπάθεια προώθησης της πολυγλωσσίας και αύξησης του αριθμού των διδασκόμενων ξένων γλωσσών στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, από το σχολικό έτος 2008-2009 και ύστερα από δύο (2) έτη πιλοτικής εφαρμογής<sup>23</sup>, αποφασίστηκε η εισαγωγή της ιταλικής γλώσσας για τους μαθητές/τριες της Α' γυμνασίου, στα γυμνάσια όλης της χώρας, στο πλαίσιο της παράλληλης διδασκαλίας της 2<sup>ης</sup> ξένης γλώσσας<sup>24</sup>.

Έναν χρόνο αργότερα, από το σχολικό έτος δηλαδή 2009-2010, εισήχθη στο Ωρολόγιο Πρόγραμμα του Ημερησίου Γυμνασίου και η ισπανική<sup>25</sup>, ως 2<sup>η</sup> ξένη γλώσσα,

---

<sup>22</sup> Υπουργική Απόφαση αριθ. Γ2/6953/1-12-1997, «Ωρολόγιο πρόγραμμα των τάξεων Α', Β', Γ' του Ενιαίου Λυκείου», ΦΕΚ 1057, τ. Β', 1 Δεκεμβρίου 1997, άρθρο μόνον

<sup>23</sup> ΦΕΚ 1154, τ. Β', 28 Αυγούστου 2006, «Τροποποίηση της υπ'αριθμ. 54530/Γ2/2-6-2005 Υπουργικής Απόφασης ως προς τα μαθήματα του Γυμνασίου»

<sup>24</sup> Υπουργική Απόφαση αριθ. 111800/Γ2/02-09-2008 «Διδασκαλία της δεύτερης ξένης γλώσσας στο Γυμνάσιο»

<sup>25</sup> Υπουργική Απόφαση αριθ. 105954/Γ2/03-09-2009, «Τροποποίηση της υπ'αριθμ. 54530/Γ2/2-6-2005 Υπουργικής Απόφασης που αφορά την εισαγωγή της Ισπανικής γλώσσας στο ωρολόγιο πρόγραμμα του Ημερησίου Γυμνασίου», ΦΕΚ 1890, τ. Β', 4 Σεπτεμβρίου 2009

παράλληλα με τη γαλλική, τη γερμανική και την ιταλική. Και στην περίπτωση της ισπανικής είχε προηγηθεί η πιλοτική της εισαγωγή από το σχολικό έτος 2006-2007<sup>26</sup>.

Η δυνατότητα όμως επιλογής ως 2<sup>ης</sup> ξένης γλώσσας είτε της ιταλικής, είτε της ισπανικής αφαιρέθηκε από τους μαθητές/τριες της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, στην ουσία, από το σχολικό έτος 2011-2012. Με Υπουργική Απόφαση του Ιουνίου του 2011, προστέθηκε ως προϋπόθεση της διδασκαλίας των ξένων γλωσσών επιλογής, η ανάγκη ύπαρξης μόνιμα διορισμένου με οργανική θέση εκπαιδευτικού της γλώσσας που θα διδάσκονταν οι μαθητές/τριες<sup>27</sup>. Η Απόφαση αυτή τροποποιήθηκε το επόμενο σχολικό έτος και άρθηκε η προϋπόθεση κατοχής οργανικής θέσης, αλλά παρέμεινε αυτή της ύπαρξης μόνιμα διορισμένου εκπαιδευτικού, με αποτέλεσμα να ανασταλεί η διδασκαλία της ισπανικής γλώσσας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, δεδομένου ότι στον κλάδο ΠΕ40 Ισπανικής γλώσσας δεν υφίστατο εκπαιδευτικό προσωπικό με οργανική θέση, ανά την επικράτεια.

Αναφορικά με το μάθημα της ιταλικής, αν και υπήρχε μόνιμο εκπαιδευτικό προσωπικό, κλάδου ΠΕ34, Ιταλικής γλώσσας, με Υπουργική Απόφαση καταργήθηκε από το ωρολόγιο πρόγραμμα των γυμνασίων, το σχολικό έτος 2013-2014<sup>28</sup> για να ξαναπροστεθεί το σχολικό έτος 2016-2017<sup>29</sup>, μόνο για τα σχολεία, στα οποία υπάρχει τοποθετημένος/η, με οργανική θέση, καθηγητής/τριας της παραπάνω ειδικότητας.

### **1.5.2. Η ένταξη της διδασκαλίας των ξένων γλωσσών στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση**

Η ένταξη της διδασκαλίας των ξένων γλωσσών στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, αν και θεσμοθετήθηκε το 1985 και εφαρμόστηκε πιλοτικά το 1987, αποτελούσε σημείο διαφωνίας και αντιπαράθεσης, ήδη, από τις πρώτες δεκαετίες του 20<sup>ου</sup> αιώνα. Ήδη

---

<sup>26</sup> ΦΕΚ1115, τ. Β', 16 Αυγούστου 2006, «Τροποποίηση της υπ'αριθμ. 54530/Γ2/2-6-2005 Υπουργικής Απόφασης ως προς τα μαθήματα του Γυμνασίου»

<sup>27</sup> Υπουργική απόφαση 71103/Γ2/24-06-2011, «Διδασκαλία των ξένων γλωσσών στο γυμνάσιο», ΦΕΚ 1575, τ. Β', 27 Ιουνίου 2011

<sup>28</sup> Υπουργική Απόφαση 115475/Γ2/21-08-2013 «Ωρολόγιο Πρόγραμμα των μαθημάτων των Α', Β', Γ' τάξεων του Ημερησίου Γυμνασίου», ΦΕΚ 2121, τ. Β', 28-08-2013

<sup>29</sup> ΦΕΚ 2449, τ. Β', 9 Αυγούστου 2016, «Τροποποίηση της αριθμ. 93381/Δ2/07-06-2016 υπουργικής απόφασης (Β'1640) με θέμα «Ωρολόγιο Πρόγραμμα των μαθημάτων των Α', Β', Γ' τάξεων του Ημερησίου Γυμνασίου»

το 1925, ο Γληνός, στο βιβλίο-μελέτη για το εκπαιδευτικό μας σύστημα, «Ένας Άταφος Νεκρός», πρότεινε την εισαγωγή μιας ξένης γλώσσας (της Γαλλικής) στην Ε' τάξη του (εξατάξιου) Δημοτικού Σχολείου για τα μεγάλα αστικά κέντρα, «όπου αι ανάγκαι της προς τον ξένον κόσμον επικοινωνίας θα είνε αισθητότεραι» (Γληνός, 1925, σ. 281). Αντίθετος, βέβαια, με αυτήν την άποψη εμφανίζεται ο Τριανταφυλλίδης, ο οποίος αναφέρει ότι «η διεθνική εκπαιδευτική νομοθεσία δεν προβλέπει καν για το Δημοτικό τη διδασκαλία ξένης γλώσσας, ξεκινώντας από τη βασική ιδέα πως στα χρόνια αυτά, που αρτιώνεται η μόρφωση στη μητρική γλώσσα δεν ανήκει ή δεν χωρεί η γλωσσομάθεια» (Τριανταφυλλίδης, 1946, σ. 124), ενώ, σε άλλο σημείο, τονίζει ότι «Έφτασε ο καιρός να βοηθήσωμε να κατασταλάξη και να διαμορφωθή ο τύπος του «μορφωμένου» μας, ενιαίος και ελληνικός, με την εθνική του αξιοπρέπεια και το χαρακτήρα του, χωρίς ξιπασιά περιούσια μα και χωρίς κανένα παρασιτισμό. Μέρος της ευθύνης για τη σημερινή κατάσταση, που πρέπει να την ξεπεράσωμε μια ώρα αρχύτερα, βαραίνει το σπίτι των «μορφωμένων» και τη μητέρα. Αν αυτή βρέθηκε ως τώρα στην πρωτοπορία της γλωσσομάθειας, είναι καιρός να σκύψη στοχαστικότερα μέσα της και να θερμανθή για μια κίνηση πρώτα, πρώτα εσωτερική, που θ' αναγνωρίζη πιο ανεπιφύλαχτα τα δίκαια της «μητρικής» γλώσσας, που είναι για μας και ένα κομμάτι παλιάς, ένδοξης κληρονομιάς» (Τριανταφυλλίδης, 1946, σ. 148).

Από τη δεκαετία όμως του 1970, η ανάγκη της εισαγωγής της ξένης γλώσσας στο δημόσιο Δημοτικό Σχολείο επισημαίνεται όλο και πιο συχνά (Μαλιβίτση, χ.χ.). Σχετικό αίτημα διατυπώνει η Επιτροπή Παιδείας του 1975, η οποία μεταξύ των άλλων εξετάζει το θέμα των περιεχομένων σπουδών, των προγραμμάτων και των βιβλίων του Δημοτικού Σχολείου. Η Επιτροπή προτείνει τη διδασκαλία μιας ξένης γλώσσας από την Ε' τάξη και θέτει το πρόβλημα της ύπαρξης του κατάλληλου διδακτικού προσωπικού. Η διδασκαλία της ξένης γλώσσας προτείνεται λοιπόν, εφόσον αυτή «δεν θα παρακωλύει την κατάρτιση των μαθητών στη μητρική τους γλώσσα». Όπως όμως αναφέρει η Ζαμπέτα (1994), η επιτροπή τονίζει ότι «τούτο όμως θα αποτελέσει στόχο του μέλλοντος, γιατί, σήμερα, δεν είμαστε σε θέση να προσφέρουμε σωστά την ξένη γλώσσα στα παιδιά του Δημοτικού Σχολείου». Από την πλευρά της και η Τοκατλίδου, μία δεκαετία αργότερα, το 1986, επισημαίνει ότι η εισαγωγή της

διδασκαλίας των ξένων γλωσσών στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση δεν θα έπρεπε να είναι αυτοσκοπός και ότι θα έπρεπε να γίνει συνειδητοποιημένα και οργανωμένα, εστιάζοντας στην ουσία, δηλαδή στα προγράμματα σπουδών, στο διδακτικό υλικό, στους εκπαιδευτικούς που θα την υλοποιήσουν και στους στόχους που θα τεθούν (Τοκατλίδου, 1986, σ. 10).

### **1.5.2.1. Η ένταξη της αγγλικής γλώσσας και της γαλλικής γλώσσας στο δημοτικό σχολείο**

Σε συνέχεια του νόμου 1566 του 1985<sup>30</sup>, με τον οποίο θεσμοθετήθηκε η ένταξη της διδασκαλίας των ξένων γλωσσών στο ελληνικό δημοτικό σχολείο, και με δύο (2) χρόνια καθυστέρηση, εκδίδεται η Υπουργική Απόφαση αριθ. Γ1/636/05-10-1987 με την οποία εισάγεται σε πειραματική βάση από το σχολικό έτος 1987-1988, η διδασκαλία της αγγλικής ή της γαλλικής γλώσσας στις Δ', Ε' και Στ' τάξεις, σε εκατό είκοσι τέσσερα (124) δημοτικά σχολεία, τα επονομαζόμενα «Σχολεία Δοκιμαστικής Εφαρμογής Νέων Προγραμμάτων». Στα ογδόντα (80) από τα εν λόγω σχολεία προβλεπόταν η διδασκαλία της αγγλικής γλώσσας και στα σαράντα τέσσερα (44) της γαλλικής, δεδομένου ότι η επιλογή της γλώσσας έγινε σύμφωνα με την ξένη γλώσσα που θα διδάσκονταν οι μαθητές/τριες στα γυμνάσια, στα οποία θα συνέχιζαν τη φοίτησή τους (Αντωνίου, 2016, σ. 164). Η προσπάθεια αυτή γίνεται στη βάση της παιδαγωγικής θεωρίας ότι είναι προτιμότερο να ξεκινάει η εκμάθηση της ξένης γλώσσας σε μικρότερη ηλικία. Με το Προεδρικό Διάταγμα 493 της 26<sup>ης</sup> Σεπτεμβρίου 1989<sup>31</sup>, ένα χρόνο αργότερα, καθορίζεται το Αναλυτικό Πρόγραμμα της αγγλικής γλώσσας των Δ', Ε' και Στ' τάξεων του δημοτικού Σχολείου. Τη διδασκαλία της ξένης γλώσσας αναλαμβάνουν, αρχικά, ωρομίσθιοι και προσωρινοί αναπληρωτές καθηγητές/τριες, ενώ, τα επόμενα χρόνια, η δοκιμαστική εφαρμογή διευρύνεται σε ολοένα και περισσότερα Δημοτικά Σχολεία, ώσπου το 1993, η διδασκαλία της αγγλικής - αλλά όχι της γαλλικής - εισάγεται υποχρεωτικά από τη Δ' τάξη σε όλα τα

---

<sup>30</sup> Νόμος 1566 του 1985, ΦΕΚ 167, τ. Α', 30 Σεπτεμβρίου 1985, άρθρο 4, παρ. 12

<sup>31</sup> Προεδρικό Διάταγμα 493 του 1989, «Αναλυτικό Πρόγραμμα Αγγλικής Γλώσσας των Δ', Ε' και Στ' τάξεων του Δημοτικού Σχολείου», ΦΕΚ 209, τ. Α', 26 Σεπτεμβρίου 1989, άρθρο 1

Δημοτικά Σχολεία της χώρας, εκτός από τα ολιγοθέσια (μονοθέσια, διθέσια και τριθέσια) (Μαλιβίτση, χ.χ.).

#### **1.5.2.2. Η αγγλική γλώσσα στο δημοτικό σχολείο**

Από το σχολικό έτος 2006-2007, τέθηκε σε ισχύ η Υπουργική Απόφαση, «Αναμόρφωση Ωρολογίων Προγραμμάτων στο Δημοτικό Σχολείο»<sup>32</sup>, σύμφωνα με την οποία ορίζεται αναμορφωμένο Διδακτικό Ωράριο και Ωρολόγιο Πρόγραμμα 6/θέσιων και άνω δημοτικών σχολείων, συμπεριλαμβανομένου και του ολοήμερου προγράμματος. Με την εν λόγω Υπουργική Απόφαση, η αγγλική γλώσσα διδασκόταν, πλέον, από τη Γ' τάξη δημοτικού και για τρεις (3) ώρες την εβδομάδα, ενώ, από το σχολικό έτος 2010-2011, τέθηκε σε εφαρμογή το αναμορφωμένο διδακτικό ωράριο και ωρολόγιο πρόγραμμα των οκτακοσίων (800) ολοήμερων δημοτικών σχολείων με Ενιαίο Αναμορφωμένο Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα (ΕΑΕΠ)<sup>33</sup>. Στα ορισμένα σχολεία με ΕΑΕΠ, η αγγλική γλώσσα διδασκόταν και στις Α' και Β' τάξεις του δημοτικού για δύο (2) ώρες την εβδομάδα στο πλαίσιο του Έργου με τίτλο «Νέες Πολιτικές Ξενόγλωσσας Εκπαίδευσης στο Σχολείο». Συντονιστής του Έργου ήταν το «Κέντρο Έρευνας για τη Διδασκαλία Ξένων Γλωσσών και την Αξιολόγηση Γλωσσομάθειας» του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών, με κύριο στόχο του την «Εκμάθηση της Αγγλικής σε Πρώιμη Παιδική Ηλικία».

Για το σχολικό έτος 2017-2018, με το πολύ πρόσφατο Προεδρικό Διάταγμα<sup>34</sup> ορίζεται το Ωρολόγιο Πρόγραμμα Διδασκαλίας σε όλα τα δημοτικά σχολεία της χώρας, με λειτουργικότητα από 4/θέσια και άνω, στα οποία η αγγλική γλώσσα διδάσκεται στην Α' και Β' δημοτικού για μία (1) ώρα την εβδομάδα και στις υπόλοιπες τάξεις του δημοτικού για τρεις (3) ώρες την εβδομάδα.

---

<sup>32</sup> Υπουργική Απόφαση αριθ. Φ.12/773/77094/Γ1/28-7-2006, «Αναμόρφωση Ωρολογίων Προγραμμάτων στο Δημοτικό Σχολείο», ΦΕΚ 1139, τ. Β', 23 Αυγούστου 2006, άρθρο 2

<sup>33</sup> Υπουργική Απόφαση αριθ. Φ 12/620/61531/Γ1/31-05-2010, «Ωρολόγια Προγράμματα Δημοτικών Σχολείων με ενιαίο αναμορφωμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα», ΦΕΚ 804, τ. Β', 9 Ιουνίου 2010

<sup>34</sup> Προεδρικό Διάταγμα 79, «Οργάνωση και λειτουργία νηπιαγωγείων και δημοτικών σχολείων», ΦΕΚ 109, τ. Α', 1 Αυγούστου 2017

### 1.5.2.3. Πιλοτικό Πρόγραμμα της εισαγωγής της 2<sup>ης</sup> ξένης γλώσσας στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση

Από το σχολικό έτος 2005-2006, η χώρα μας, στην προσπάθειά της για «... την αναβάθμιση της παρεχόμενης ξενόγλωσσης εκπαίδευσης και την αποτελεσματικότερη εκμάθηση των ξένων γλωσσών στο δημόσιο σχολείο...», όπως τονίζεται στην έκθεση του του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου για το Πιλοτικό Πρόγραμμα της Εισαγωγής της 2<sup>ης</sup> ξένης γλώσσας στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, εφάρμοσε, σε πιλοτική μορφή, τη διδασκαλία της 2<sup>ης</sup> ξένης γλώσσας στις Ε' και Στ' τάξεις διακοσίων δεκαεννέα (219) δημοτικών σχολείων, δίνοντας στους μαθητές/τριες τη δυνατότητα να επιλέξουν ανάμεσα στη γαλλική και γερμανική γλώσσα<sup>35</sup>.

Εν συνεχεία, τον Ιούλιο του 2006, με την Υπουργική Απόφαση «Αναμόρφωση Ωρολογίων Προγραμμάτων στο Δημοτικό Σχολείο»<sup>36</sup> αποφασίζεται η επέκταση της διδασκαλίας της 2<sup>ης</sup> ξένης γλώσσας σε όλα τα 6/θέσια και άνω δημοτικά σχολεία της χώρας για τα σχολικά έτη 2006-2007 και 2007-2008, για δύο (2) ώρες την εβδομάδα «στο πλαίσιο ποικίλων δράσεων της ευρωπαϊκής γλωσσικής πολιτικής, που αφορούν στην προώθηση της γλωσσικής πολυμορφίας και την εκμάθηση των γλωσσών, ως προϋποθέσεις για την απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων που συμβάλλουν στην προσωπική ανάπτυξη, καθώς και στην κοινωνική και επαγγελματική ένταξη του κάθε πολίτη»<sup>37</sup>. Επίσης, με την ίδια απόφαση ορίζεται το αναμορφωμένο Διδακτικό Ωράριο και Ωρολόγιο Πρόγραμμα 6/θέσιων και άνω Δημοτικών Σχολείων, συμπεριλαμβανομένου και του Ολοήμερου προγράμματος, στο οποίο προστίθεται για την Ε' και Στ' δημοτικού το δίωρο, ανά εβδομάδα, για τη 2<sup>η</sup> ξένη γλώσσα.

Τον Μάιο του 2009, στην Υπουργική Απόφαση με θέμα «Διδασκαλία δεύτερης ξένης γλώσσας στα Δημοτικά Σχολεία»<sup>38</sup> αναφέρεται ότι η διδασκαλία της 2<sup>ης</sup> ξένης γλώσσας προωθεί τη γλωσσική πολυμορφία και στοχεύει τόσο στην προσωπική

---

<sup>35</sup> Εγκύκλιος αριθ. Φ.52/354/48265 /Γ1/17-5-2005, «Πιλοτική εφαρμογή διδασκαλίας δεύτερης ξένης γλώσσας στο δημοτικό Σχολείο»

<sup>36</sup> Υπουργική Απόφαση αριθ. Φ.12/773/77094/Γ1/28-07-2006, «Αναμόρφωση Ωρολογίων Προγραμμάτων στο Δημοτικό Σχολείο», ΦΕΚ 1139, τ. Β', 23 Αυγούστου 2006, άρθρο 2

<sup>37</sup> Υπουργική Απόφαση αριθ. Φ. 52/530/55028/Γ1/1-6-2006, «Επέκταση της διδασκαλίας της δεύτερης ξένης γλώσσας στο Δημοτικό Σχολείο»

<sup>38</sup> Υπουργική Απόφαση αριθ. Φ.52/608/57286/Γ1/20-05-2009, «Διδασκαλία δεύτερης ξένης γλώσσας στα Δημοτικά Σχολεία»



ανάπτυξη των μαθητών/τριών αλλά, κυρίως, στην κοινωνική και επαγγελματική ανάπτυξη τους. Με αυτόν τον τρόπο, γίνεται σαφής η πρόθεση του Υπουργείου να συνεχιστεί η διδασκαλία της 2<sup>ης</sup> ξένης γλώσσας στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, καθώς τονίζεται ότι «η διδασκαλία της δεύτερης ξένης γλώσσας στο Δημοτικό Σχολείο συνέβαλε στην αναβάθμιση της ποιότητας της παρεχόμενης ξενόγλωσσας εκπαίδευσης, οριοθετώντας εκπαιδευτικές και κοινωνικές ανισότητες που παρατηρούνται στη συγκεκριμένη βαθμίδα».

Με Υπουργική απόφαση<sup>39</sup> του Απριλίου 2016, επεκτείνεται η διδασκαλία της 2<sup>ης</sup> ξένης γλώσσας στα 4/θέσια και άνω δημοτικά σχολεία, για τα οποία καθορίζεται Ενιαίος Τύπος Ολοήμερου Δημοτικού Σχολείου και αναμορφώνεται το διδακτικό ωράριο και ωρολόγιο πρόγραμμα τους, στο οποίο η διδασκαλία της 2<sup>ης</sup> ξένης γλώσσας παραμένει στις δύο (2) ώρες ανά εβδομάδα.

#### **1.5.2.4. Η οργάνωση της διδασκαλίας της 2<sup>ης</sup> ξένης γλώσσας στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση**

Για την οργάνωση της διδασκαλίας της 2<sup>ης</sup> ξένης γλώσσας, από την εισαγωγή της μέχρι το σχολικό έτος 2011-2012 (κατά το οποίο διεξήχθη η παρούσα έρευνα), εφαρμοζόταν ο θεσμός των τμημάτων παράλληλης διδασκαλίας, ο οποίος επέτρεπε στους μαθητές/τριες να επιλέξουν και να διδαχθούν όποια από τις δύο γλώσσες, γαλλική ή γερμανική επιθυμούσαν. Στα σχολεία με ένα τμήμα, οι μαθητές/τριες οργανωνόντουσαν σε παράλληλα τμήματα, ανάλογα με τη δήλωση προτίμησής τους, ενώ στα σχολεία με δύο (2) ή και περισσότερα τμήματα, οι μαθητές/τριες οργανωνόντουσαν σε τμήματα γαλλικής ή γερμανικής, τα οποία συγκροτούνταν από τους μαθητές/τριες όλων των τμημάτων της τάξης, ανάλογα με τη δήλωση προτίμησής τους, υπό τον όρο, ο ελάχιστος αριθμός μαθητών/τριών να είναι πέντε (5) για τα απομονωμένα δημοτικά σχολεία της ηπειρωτικής και νησιώτικης χώρας και

---

<sup>39</sup> Υπουργική απόφαση αριθ. Φ12/657/70691/26-04-2016, «Ωρολόγιο Πρόγραμμα Ενιαίου Τύπου Ολοήμερου Δημοτικού Σχολείου», ΦΕΚ 1324, τ. Β', 11 Μαΐου 2016, άρθρο πρώτο

τουλάχιστον οκτώ (8) για την υπόλοιπη χώρα<sup>40</sup>. Με την Υπουργική Απόφαση που τέθηκε σε ισχύ για το σχολικό έτος 2011-2012<sup>41</sup>, η 2<sup>η</sup> ξένη γλώσσα για τις Ε' τάξεις των δημοτικών σχολείων, ήταν μόνο μία, γαλλική ή γερμανική, με την τελική απόφαση σύμφωνα με ακόλουθη τροποποιητική απόφαση<sup>42</sup> να την έχει ο Περιφερειακός Διευθυντής Εκπαίδευσης, για να φτάσουμε στο σχολικό έτος 2016-2017, κατά το οποίο, σύμφωνα με την Υπουργική Απόφαση<sup>43</sup>, καθώς και με την αριθ. 87888/Δ1/30-05-2016 Εγκύκλιο του ΥΠ.Π.Ε.Θ.<sup>44</sup>, η επιλογή της 2<sup>ης</sup> ξένης γλώσσας που θα διδάσκονται οι μαθητές/τριες της Ε' δημοτικού γίνεται, πλέον, με πλειοψηφικό τρόπο και μόνο υπό προϋποθέσεις επιτρέπεται η παράλληλη διδασκαλία της γαλλικής και της γερμανικής. Πιο συγκεκριμένα, τονίζεται ότι «Οι μαθητές διδάσκονται, ως 2<sup>η</sup> ξένη γλώσσα, όποια από τις δυο (Γαλλικά-Γερμανικά) έχει την πλειοψηφία των δηλώσεων προτίμησης σε επίπεδο τμήματος, όπως αυτή διαμορφώνεται μετά τις δηλώσεις των μαθητών που θα φοιτήσουν κατά το επόμενο σχολικό έτος στην Ε' τάξη. Σε περίπτωση ισοψηφίας στις προτιμήσεις των μαθητών του τμήματος, διδάσκεται ως 2<sup>η</sup> ξένη γλώσσα αυτή για την οποία υπάρχουν διαθέσιμες διδακτικές ώρες σε επίπεδο οικείας Διεύθυνσης Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Δεν επιτρέπεται αλλαγή τμήματος μαθητών λόγω διαφορετικής προτίμησης σε σχέση με τη 2<sup>η</sup> ξένη γλώσσα που πλειοψήφησε και διδάσκεται στο τμήμα τους», ενώ, η λειτουργία παράλληλων-μικτών τμημάτων αφορά μόνο τα σχολεία με δύο ή περισσότερα τμήματα ανά τάξη, με την προϋπόθεση, ο ελάχιστος αριθμός μαθητών/τριών για τη δημιουργία τμήματος να είναι δεκατέσσερις (14) μαθητές/τριες, καθώς και ο αριθμός των παράλληλων τμημάτων να μην υπερβαίνει τον αριθμό των υφιστάμενων τμημάτων γενικής παιδείας.

Επιπλέον, από το σχολικό έτος 2017-2018, η επιλογή της ξένης γλώσσας που γίνεται για την Ε' δημοτικού είναι δεσμευτική τόσο και για την Στ' δημοτικού, όσο και για τις

---

<sup>40</sup> Υπουργική Απόφαση αριθ. Φ.52/608/57286/Γ1/20-05-2009, «Διδασκαλία δεύτερης ξένης γλώσσας στα Δημοτικά Σχολεία»

<sup>41</sup> Υπουργική Απόφαση με αρ. πρωτ. Φ.12/518/61284/Γ1/27-05-2011 Διδασκαλία ξένης γλώσσας στα δημοτικά σχολεία

<sup>42</sup> Υπουργική Απόφαση με αρ. πρωτ. Φ.12 /555 /66447/ Γ1/10-06-2011 Τροποποίηση – συμπλήρωση της με αριθμ. Φ.12/518/61284/Γ1/27-5-2011 Υπουργικής Απόφασης

<sup>43</sup> Υπουργική απόφαση αριθ. Φ12/657/70691/26-04-2016, «Ωρολόγιο Πρόγραμμα Ενιαίου Τύπου Ολοήμερου Δημοτικού Σχολείου», ΦΕΚ 1324, τ. Β', 11 Μάϊου 2016, άρθρο πρώτο

<sup>44</sup> Εγκύκλιος του ΥΠ.Π.Ε.Θ. αριθ. 87888/Δ1/30-05-2016, «Διδασκαλία της 2<sup>ης</sup> ξένης γλώσσας στα Δημοτικά Σχολεία για το σχολικό έτος 2016-2017»

τρεις τάξεις του γυμνασίου<sup>45</sup>, αφαιρώντας από τους μαθητές/τριες τη δυνατότητα αλλαγής της οποίας προτίμησης καλούνται να κάνουν στο τέλος της Δ' δημοτικού, σε αντίθεση με τα ισχύοντα μέχρι τότε, σύμφωνα με τα οποία η επιλογή της γλώσσας που γινόταν για την Ε' δημοτικού ήταν δεσμευτική μόνο για την Στ' τάξη, και αυτό πάλι εκτός από «εξαιρετικές περιπτώσεις». Σε αυτές τις περιπτώσεις, δινόταν η δυνατότητα αλλαγής με την προϋπόθεση να εξασφαλίζεται «η σύμφωνη γνώμη του Σχολικού Συμβούλου ΠΕ70 (δασκάλων), του Σχολικού Συμβούλου της αντίστοιχης ειδικότητας (ΠΕ05 Γαλλικής Γλώσσας/ΠΕ08 Γερμανικής Γλώσσας), του Διευθυντή Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης και του Διευθυντή του σχολείου»<sup>46</sup>. Ο παραπάνω περιορισμός δεν ίσχυσε καν κατά τα σχολικά έτη 2011-2012<sup>47</sup> και 2012-2013<sup>48</sup>, κατά τα οποία δόθηκε η δυνατότητα και στους μαθητές/τριες της Στ' τάξης να επιλέξουν εκ νέου τη 2<sup>η</sup> ξένη γλώσσα που επιθυμούσαν να διδαχθούν.

#### **1.6. Οι συνεχόμενες αλλαγές στη διδασκαλία των ξένων γλωσσών στο δημόσιο εκπαιδευτικό σύστημα**

Είναι παράδοξο το γεγονός ότι για τη χώρα μας συνεχίζει να παραμένει ζητούμενο η ενίσχυση της παρεχόμενης δημόσιας ξενόγλωσσας εκπαίδευσης (αύξηση των ωρών διδασκαλίας των ξένων γλωσσών, αύξηση του αριθμού των ξένων γλωσσών, μεγαλύτερη ευελιξία στην επιλογή των ξένων γλωσσών), σε αντίθεση με όλες τις οδηγίες για την ξενόγλωσση εκπαίδευση που προωθούσε και συνεχίζει να προωθεί η Ευρωπαϊκή Ένωση. Στην Ελλάδα, σταδιακά, όπως καταδεικνύεται από τα παραπάνω, μειώθηκαν οι ώρες διδασκαλίας των ξένων γλωσσών, καθώς και ο αριθμός των προσφερόμενων γλωσσών, παρότι εδώ και, σχεδόν, μισό αιώνα, στόχος της γλωσσικής πολιτικής της Ευρωπαϊκής Ένωσης παραμένει η προώθηση της

---

<sup>45</sup> Υπουργική Απόφαση αριθ. 53467/ΓΔ4/28-03-2017, «Επιλογή δεύτερης ξένης γλώσσας και συγκρότηση τμημάτων», ΦΕΚ 1171, τ. Β', 4 Απριλίου 2017

<sup>46</sup> Υπουργική Απόφαση αριθ. Φ.52/608/57286/Γ1/20-05-2009, «Διδασκαλία δεύτερης ξένης γλώσσας στα Δημοτικά Σχολεία»

<sup>47</sup> Υπουργική Απόφαση αριθ. Φ.12/518/61284/Γ1/27-5-2011, «Διδασκαλία ξένης γλώσσας στα δημοτικά σχολεία» όπως τροποποιήθηκε και συμπληρώθηκε από την Υπουργική Απόφαση αριθ. Φ.12 /555 /66447/ Γ1/10-06-2011

<sup>48</sup> Υπουργική Απόφαση αριθ. Φ. 52/63/12873/Γ1/06-02-2012, «Διδασκαλία δεύτερης ξένης γλώσσας στα δημοτικά σχολεία», ΦΕΚ 253, τ. Β', 13 Φεβρουαρίου 2012, άρθρο 6

διδασκαλίας και της εκμάθησης ξένων γλωσσών και η δημιουργία φιλικού περιβάλλοντος για τις γλώσσες όλων των κρατών μελών. Ήδη, από το πρώτο Κοινό Πρόγραμμα Δράσης της Ευρωπαϊκής Κοινότητας, το οποίο αφορούσε τον τομέα της Εκπαίδευσης και το οποίο εγκρίθηκε με το ψήφισμα της 9<sup>ης</sup> Φεβρουαρίου 1976 και υπογράφηκε από τους Υπουργούς Παιδείας των κρατών-μελών (Τσαούσης, 2007), έως και πρόσφατα, όπως διευκρινίζεται και στο θεματολογικό δελτίο, του Μαΐου 2016, του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου για την Ευρωπαϊκή Ένωση (Györfi, 2016), ο στόχος αυτός δεν άλλαξε αλλά αντιθέτως ενισχύθηκε. Βασική της πολιτική δηλαδή, συνεχίζει να είναι η ενίσχυση της Πολυγλωσσίας με δυναμικές πολιτικές Εκπαιδευτικής Γλωσσικής Πολιτικής.

Η ξενόγλωσση εκπαιδευτική πολιτική στη χώρα μας, όμως, δεν μπόρεσε να αποτελέσει εξαίρεση στις συνεχόμενες αλλαγές που επιφέρουν σε όλο το εκπαιδευτικό μας σύστημα οι συχνές αλλαγές των κυβερνητικών σχημάτων και η έλλειψη χάραξης κοινής εκπαιδευτικής πολιτικής. Πρόκειται λοιπόν, κυρίως σε σχέση με τη 2<sup>η</sup> ξένη γλώσσα, για μία πολυδαίδαλη εκπαιδευτική νομοθεσία που χαρακτηρίζεται από έναν πολύ μεγάλο αριθμό νόμων και υπουργικών αποφάσεων, οι οποίες ορίζουν ακόμη και κάθε σχολικό έτος διαφορετικά, σημαντικές παραμέτρους της, όπως, επί παραδείγματι, τις γλώσσες που έχουν τη δυνατότητα να επιλέξουν να διδαχθούν οι μαθητές/τριες, τον τρόπο που γίνεται η οργάνωση της διδασκαλίας (είτε με παράλληλη διδασκαλία, είτε με πλειοψηφικό τρόπο), τον αριθμό των μαθητών/τριών που απαιτείται για τη λειτουργία κάποιου τμήματος ξένης γλώσσας, τις ώρες διδασκαλίας, το προτεινόμενο διδακτικό υλικό κ.ά.. Παρατηρείται λοιπόν, έλλειψη συνέχειας, σχεδιασμού και προγραμματισμού και στην ουσία έλλειψη χάραξης μακροχρόνιας ξενόγλωσσης εκπαιδευτικής πολιτικής, βασισμένης σε συγκεκριμένα «στρατηγικά προγράμματα» για τις ξένες γλώσσες, η οποία θα προϋπόθετε ένα σταθερό πλαίσιο δράσης, με σκοπό την επίτευξη συγκεκριμένων, οριοθετημένων στόχων.

Χαρακτηριστικό παράδειγμα των παραπάνω είναι ότι για το σχολικό έτος 2011-2012, έτος διεξαγωγής της παρούσας έρευνας, αναφορικά με τη διδασκαλία της 2<sup>ης</sup> ξένης γλώσσας για την πρωτοβάθμια εκπαίδευση, τον Μάιο και τον Ιούνιο 2011, εκδόθηκαν

αντίστοιχα, δύο (2) υπουργικές αποφάσεις<sup>49</sup>, ενώ για τα γυμνάσια, τον Ιούνιο 2011, σε έναν μόλις μήνα, τρεις (3) διαφορετικές υπουργικές αποφάσεις<sup>50</sup>, με την τελευταία να καταργεί τις πρώτες δύο (2). Όσον αφορά τη διδασκαλία της 2<sup>ης</sup> ξένης γλώσσας στο λύκειο, τον Ιούλιο 2011, εκδόθηκε υπουργική απόφαση<sup>51</sup>, η οποία κατήργησε τις ισχύουσες υπουργικές αποφάσεις<sup>52</sup> και αφαίρεσε από τους μαθητές/τριες της Α' λυκείου τη δυνατότητα να επιλέξουν ως μάθημα επιλογής, κάποια 2<sup>η</sup> ξένη γλώσσα, δυνατότητα που συνέχισαν να έχουν μόνο οι μαθητές/τριες της Β' και Γ' λυκείου. Αποτέλεσμα όλων αυτών των πρακτικών, με τις αλλαγές των υπουργικών αποφάσεων, πολλές φορές και καταμεσής του καλοκαιριού και όχι τουλάχιστον πριν το τέλος της σχολικής χρονιάς, είναι η δημιουργία σύγχυσης και ανασφάλειας, όχι μόνο στους μαθητές/τριες και στους γονείς τους αλλά και στους ίδιους τους/τις εκπαιδευτικούς των ξένων γλωσσών, οι οποίοι/ες δεν ξέρουν υπό ποιο καθεστώς θα κληθούν να παράγουν εκπαιδευτικό έργο, το ερχόμενο σχολικό έτος και εν τέλει, η υποβάθμιση της παρεχόμενης δημόσιας ξενόγλωσσης εκπαίδευσης.

Επίσης, οι αλλαγές στον τρόπο σχηματισμού και οργάνωσης των τμημάτων της 2<sup>ης</sup> ξένης γλώσσας που επέφεραν οι συγκεκριμένες Υπουργικές Αποφάσεις, με την κατάργηση του συστήματος παράλληλης διδασκαλίας της γαλλικής και γερμανικής γλώσσας και την υιοθέτηση του πλειοψηφικού συστήματος επιλογής της διδασκόμενης γλώσσας, αφαίρεσε από, ακόμη, περισσότερους μαθητές/τριες τη δυνατότητα να διδαχθούν τη γλώσσα της επιλογής τους. Έτσι, εντάθηκε το φαινόμενο που παρατηρείται εδώ και χρόνια και το οποίο έδωσε το έρεισμα για την πραγματοποίηση της συγκεκριμένης έρευνας, της πολύ μεγάλης δηλαδή διαφοροποίησης ανάμεσα στη βόρεια και στη νότια Ελλάδα, αναφορικά με τη 2<sup>η</sup> ξένη

---

<sup>49</sup> Η υπ' αριθ. Φ. 12 / 518 / 61284 / Γ1/27-05-2011 Υπουργική Απόφαση με θέμα «Διδασκαλία ξένης γλώσσας στα δημοτικά σχολεία» και η υπ' αριθ. Φ.12 / 555 / 66447/ Γ1/10-06-2011 με θέμα «Τροποποίηση – συμπλήρωση της με αριθμ. Φ.12/518/61284/Γ1/27-5-2011 Υπουργικής Απόφασης»

<sup>50</sup> Η υπ' αριθ. 62780/Γ2/02-06-2011 Υπουργική Απόφαση με θέμα «Διδασκαλία των ξένων γλωσσών στο γυμνάσιο», η υπ' αριθ. 66302/Γ2/10-06-2011 Υπουργική Απόφαση με θέμα «Διδασκαλία των ξένων γλωσσών στο γυμνάσιο» και η υπ' αριθ. 71103/Γ2/24-06-2011 Υπουργική Απόφαση με θέμα «Διδασκαλία των ξένων γλωσσών στο γυμνάσιο»

<sup>51</sup> Η υπ' αριθ. 86160/Γ2/28-07-2011 Υπουργική Απόφαση με θέμα «Διδασκαλία ξένης γλώσσας στο Γενικό Λύκειο»

<sup>52</sup> Οι με αρ. πρωτ. 89396/Γ2/08-07-2008 (ΦΕΚ Β' 1351) και 105959/Γ2/03-09-2009 (ΦΕΚ Β' 1890) Υπουργικές Αποφάσεις.

γλώσσα. Πλέον, οι διευθύνσεις πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης των νομών χαρακτηρίζονται περισσότερο από ποτέ από μία μονομέρεια στην επιλογή της 2<sup>ης</sup> ξένης γλώσσας, με τους νομούς της βόρειας Ελλάδας να συνεχίζουν παραδοσιακά να καταγράφουν μεγάλα ποσοστά στην επιλογή της γερμανικής γλώσσας ως 2<sup>ης</sup> ξένης γλώσσας σε αντίθεση με τους νομούς της νότιας Ελλάδας, στην οποία παρατηρείται ότι η πλειοψηφία των μαθητών/τριών επιλέγουν να διδαχθούν τη γαλλική γλώσσα.

Τα στοιχεία που αντλήθηκαν από την Ελληνική Στατιστική Αρχή (ΕΛΣΤΑΤ) για τη λήξη των σχολικών ετών από το 2010-2011 έως και το 2015-2016 (το τελευταίο που έχει ανακοινωθεί) καταγράφουν και επιβεβαιώνουν αυτή τη μεγάλη διαφοροποίηση που λαμβάνει χώρα. Πιο συγκεκριμένα, οι περιοχές στις οποίες επικρατεί η επιλογή της γερμανικής γλώσσας, ως 2<sup>ης</sup> ξένης γλώσσας καταγράφονται στην περιοχή της Μακεδονίας και της Θράκης, ενώ στο μεγαλύτερο μέρος τόσο της υπόλοιπης ηπειρωτικής όσο και της νησιωτικής Ελλάδας, σε άλλες περιοχές με μικρότερη διαφορά και σε άλλες με μεγαλύτερη, επικρατεί η επιλογή της γαλλικής γλώσσας. Επί παραδείγματι, αναφέρουμε ότι σύμφωνα με τα στοιχεία της Ελληνικής Στατιστικής Αρχής για τη λήξη του σχολικού έτους 2010-2011 (βλ. Πίνακα Ι) στην Περιφέρεια της Κεντρικής Μακεδονίας, δεκατρείς χιλιάδες πεντακόσιοι εξήντα τέσσερις (13.564) μαθητές/τριες του δημοτικού επέλεξαν τα γαλλικά ως 2<sup>η</sup> ξένη γλώσσα, ενώ σχεδόν ο διπλάσιος αριθμός (22.753) τα γερμανικά, στην Ανατολική Μακεδονία & Θράκη, δύο χιλιάδες οκτακόσιοι πενήντα ένας (2.851) μαθητές/τριες της πρωτοβάθμιας επέλεξαν τα γαλλικά, έναντι έξι χιλιάδων πεντακοσίων εξήντα οκτώ (6.568) μαθητών/τριών που επέλεξαν τα γερμανικά, ενώ στη νότια Ελλάδα, η εικόνα διαφοροποιείται. Στη Στερεά Ελλάδα, επί παραδείγματι, τέσσερις χιλιάδες πεντακόσιοι πενήντα εννέα (4.559) μαθητές/τριες επέλεξαν τα γαλλικά ως 2<sup>η</sup> ξένη γλώσσα, ενώ, τρεις χιλιάδες εννιακόσιοι δεκατέσσερις (3.914) μαθητές/τριες τα γερμανικά και στην Αττική, σαράντα τέσσερις χιλιάδες εξακόσιοι πενήντα δύο (44.652) μαθητές/τριες τα γαλλικά, έναντι, είκοσι επτά χιλιάδων οκτακοσίων εξήντα δύο (27.862) μαθητών/τριών που επέλεξαν να διδαχθούν τα γερμανικά. Κατά το σχολικό έτος, 2011-2012 (βλ. Πίνακα ΙΙ), έτος κατά το οποίο πραγματοποιήθηκε η έρευνά μας, η κατάσταση παρέμεινε σε γενικές γραμμές η ίδια, με έντεκα χιλιάδες εκατό είκοσι τρεις (11.123) μαθητές/τριες να επιλέγουν να διδαχθούν τα γαλλικά στην Κεντρική

Μακεδονία και τους υπερδιπλάσιους μαθητές/τριες (24.888) τα γερμανικά, στην Περιφέρεια της Ανατολικής Μακεδονίας & Θράκης, δύο χιλιάδες διακόσιοι εξήντα έξι (2.266) μαθητές/τριες τα γαλλικά και έξι χιλιάδες εννιακόσιοι πενήντα έξι (6.956) τα γερμανικά, ενώ στη Στερεά Ελλάδα, τέσσερις χιλιάδες εννιακόσιοι σαράντα οκτώ (4.948) μαθητές/τριες τα γαλλικά και τρεις χιλιάδες εννιακόσιοι πενήντα (3.950) τα γερμανικά και στην Αττική, πενήντα μία χιλιάδες σαράντα τέσσερις (51.044) μαθητές/τριες δημοτικών σχολείων επέλεξαν ως 2<sup>η</sup> ξένη γλώσσα τα γαλλικά και κάτω από τους μισούς (23.756 μαθητές/τριες) τα γερμανικά.

**Πίνακας Ι:** Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση-Δημοτικά: Στοιχεία λήξης σχολικού έτους 2010-2011 (ΕΛΣΤΑΤ)

Περιφέρεια	Γλώσσα Επιλογής	
	Γαλλικά	Γερμανικά
	N/(%)	N/(%)
<b>Ανατολική Μακεδονία &amp; Θράκη</b>	2.851 / 30.7	6.568 / 69.7
<b>Κεντρική Μακεδονία</b>	13.564 / 37.3	22.753 / 62.7
<b>Δυτική Μακεδονία</b>	1.934 / 37.5	3.226 / 62.5
<b>Θεσσαλία</b>	6.200 / 50.1	6.171 / 49.9
<b>Ήπειρος</b>	2.289 / 43.8	2.934 / 56.2
<b>Ιόνια Νησιά</b>	1.839 / 49.2	1.902 / 50.8
<b>Δυτική Ελλάδα</b>	7.595 / 64.9	4.108 / 35.1
<b>Στερεά Ελλάδα</b>	4.559 / 53.8	3.914 / 46.2
<b>Πελοπόννησος</b>	5.411 / 57.2	4.049 / 42.8
<b>Αττική</b>	44.652 / 61.6	27.862 / 38.4
<b>Βόρειο Αιγαίο</b>	2.153 / 62.8	1.278 / 37.2
<b>Νότιο Αιγαίο</b>	3.630 / 58.7	2.554 / 41.3
<b>Κρήτη</b>	5.511 / 45.7	6.539 / 54.3

**Πίνακας II:** Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση-Δημοτικά: Στοιχεία λήξης σχολικού έτους 2011-2012 (ΕΛΣΤΑΤ)

Περιφέρεια	Γλώσσα Επιλογής	
	Γαλλικά N/(%)	Γερμανικά N/(%)
<b>Ανατολική Μακεδονία &amp; Θράκη</b>	2.266 / 24.6	6.956 / 75.4
<b>Κεντρική Μακεδονία</b>	11.123 / 30.9	24.888 / 69.1
<b>Δυτική Μακεδονία</b>	2.361 / 46.2	2.750 / 53.8
<b>Θεσσαλία</b>	6.122 / 50.2	6.083 / 49.8
<b>Ήπειρος</b>	2.035 / 38.9	3.198 / 61.1
<b>Ιόνια Νησιά</b>	1.855 / 52.3	1.690 / 47.7
<b>Δυτική Ελλάδα</b>	8.572 / 73.2	3.131 / 26.8
<b>Στερεά Ελλάδα</b>	4.948 / 55.6	3.950 / 44.4
<b>Πελοπόννησος</b>	6.297 / 63.6	3.609 / 36.4
<b>Αττική</b>	51.044 / 68.2	23.756 / 31.8
<b>Βόρειο Αιγαίο</b>	2.136 / 64.7	1.167 / 35.3
<b>Νότιο Αιγαίο</b>	2.997 / 52.4	2.719 / 47.6
<b>Κρήτη</b>	5.153 / 41.2	7.347 / 58.8

Σε συνέχεια λοιπόν όλων των παραπάνω, θεωρήθηκε σκόπιμο να διερευνηθούν τα αίτια της μεγάλης αυτής διαφοροποίησης στην επιλογή της 2<sup>ης</sup> ξένης γλώσσας (γαλλικής-γερμανικής) που καταγράφεται παραδοσιακά ανάμεσα στη νότια (με εξαίρεση το Ν. Αιγαίο) και στη βόρεια χώρα, μελετώντας τα κίνητρα των μαθητών/τριών, τόσο της πρωτοβάθμιας, όσο και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Για αυτόν τον λόγο, πριν παρουσιαστεί η έρευνα αυτή καθαυτή, κρίθηκε σκόπιμο να δοθεί όλο το θεωρητικό υπόβαθρο, οι βασικές δηλαδή θεωρίες για τα κίνητρα και οι διάφορες κατηγοριοποιήσεις τους, ξεκινώντας από τον Gardner (1959), ο οποίος θεωρείται ο πρωτοπόρος στη μελέτη των κινήτρων, στο δίγλωσσο περιβάλλον του Καναδά και φτάνοντας έως τη θεωρία του L2MSS του Dörnyei (2005, σ. 105, 2009), η



οποία επικαιροποίησε, κατά κάποιο τρόπο, τις έννοιες του κινήτρου ενσωμάτωσης και του λειτουργικού κινήτρου (Gardner, 1959), μέσω της υιοθέτησης μίας έννοιας ευρύτερα γνωστής στον χώρο της Ψυχολογίας, της έννοιας του «Εαυτού», η οποία για πρώτη φορά μεταφέρεται στον χώρο της γλωσσικής εκμάθησης, ως μέρος μίας θεωρίας για τα κίνητρα και σύμφωνα με την οποία, τα κίνητρα αντιμετωπίζονται ως όψεις του Εαυτού του μαθητή.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2

# Τα κίνητρα στην εκμάθηση ξένων γλωσσών

### 2.1. Σκοπός του κεφαλαίου

Κύριο ερώτημα της παρούσας διδακτορικής διατριβής είναι με ποια κριτήρια γίνεται η επιλογή της 2<sup>ης</sup> ξένης γλώσσας που καλούνται να διδαχθούν και να μάθουν οι μαθητές/τριες στο ελληνικό δημόσιο σχολείο, τόσο στην πρωτοβάθμια, όσο και στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

Το ερώτημα ιδιαίτερα πολύπλοκο και πολυδιάστατο, όσο και ο ανθρώπινος μηχανισμός λήψης μιας απόφασης αποτελεί μέρος της διεθνούς βιβλιογραφίας, η οποία μελετάει τα κίνητρα στην επιλογή εκμάθησης ξένης γλώσσας. Πολλοί επιστημονικοί κλάδοι, όπως η γλωσσολογία, η ψυχολογία, η κοινωνιολογία ακόμη και η νευροβιολογία έχουν μελετήσει, ο καθένας από το δικό του επιστημονικό πεδίο, το συγκεκριμένο θέμα για να καταλήξει ο καθένας σε συμπεράσματα, ανάλογα με το σημείο εκκίνησης της έρευνάς του. Οι Dörnyei και Ushioda (2011, σ. 4), στην προσπάθειά τους να περιγράψουν την πολυπλοκότητα του όρου «κίνητρα» αναφέρονται σε έναν πολύ γνωστό μύθο από την Ινδία, σύμφωνα με τον οποίο κάποιοι τυφλοί άντρες αγγίζουν έναν ελέφαντα σε διαφορετικό, όμως, ο καθένας σημείο (ουρά, κεφάλι, προβοσκίδα, πόδι), με αποτέλεσμα να καταλήγει ο καθένας σε διαφορετική άποψη για το τί είναι ελέφαντας. Ομοίως, οι εκάστοτε ερευνητές, στην προσπάθειά τους να κατανοήσουν τα κίνητρα, το δυναμικό, δηλαδή, φάσμα επιρροών στην ανθρώπινη συμπεριφορά, εστιάζουν σε διαφορετικές διαστάσεις της έννοιας (Συκαρά, 2017) και περιορίζονται στην παρουσίαση της οπτικής γωνίας που τους δίνει η επιστήμη τους.

Στο παρόν κεφάλαιο, θα γίνει προσπάθεια να δοθεί ένας, κατά το δυνατόν, πλήρης ορισμός των κινήτρων, καθώς και να παρουσιαστούν οι βασικές θεωρίες για τα κίνητρα και οι διάφορες κατηγοριοποιήσεις τους. Επιπρόσθετα, θα ξεκαθαριστούν

βασικές έννοιες που συνδέονται με τη μελέτη των κινήτρων στο πεδίο των ξένων γλωσσών, όπως, επί παραδείγματι, 2<sup>η</sup> γλώσσα, ξένη γλώσσα, 2<sup>η</sup> ξένη γλώσσα, γλωσσικές στάσεις και το πως αυτές συνδέονται με τα κίνητρα. Τέλος, θα αναλυθούν η ηλικία και το φύλο των μαθητών/τριών, ως δύο (2) κύριοι παράγοντες επιρροής, τόσο των γλωσσικών στάσεων, όσο και των κινήτρων στην εκμάθηση ξένων γλωσσών, θα γίνει μια ανασκόπηση των ερευνών που έχουν πραγματοποιηθεί σε σχέση με τα κίνητρα στην επιλογή της ξένης γλώσσας και θα αιτιολογηθεί η σκοπιμότητα διεξαγωγής της παρούσας έρευνας.

## **2.2. Δεύτερη Γλώσσα και Ξένη γλώσσα**

Δύο έννοιες κλειδιά, οι οποίες χρήζουν αποσαφήνισης στην παρούσα εργασία, προς αποφυγή οποιασδήποτε σύγχυσης και παρανόησης είναι η δεύτερη γλώσσα (για την οποία εφεξής, για χάρη συντομίας, μπορούμε να χρησιμοποιούμε τη συντομογραφία Γ2) και η ξένη γλώσσα (προτεινόμενη συντομογραφία: Γ3). Πριν όμως περάσουμε στους ορισμούς της Γ2 και της Γ3 είναι απαραίτητο να οριστεί η μητρική γλώσσα (προτεινόμενη συντομογραφία: Γ1). Σύμφωνα με τον Baker (2001), η Γ1 είναι η πρώτη γλώσσα που κατακτά κάποιο παιδί, η οποία μπορεί να μην είναι απαραίτητα η γλώσσα της μητέρας του, αλλά μπορεί να είναι η γλώσσα οποιουδήποτε είναι σε συνεχή επαφή με το παιδί. Είναι δηλαδή η γλώσσα για την οποία ένα άτομο εκδηλώνει την πιο θετική στάση και αφοσίωση. Σύμφωνα και με τον Ανδρουλάκη (2008, σ. 65), η μητρική γλώσσα είναι η γλώσσα της οποίας ένα ομιλούν υποκείμενο γίνεται φυσικός ομιλητής κατακτώντας την, ενώ η Σκούρτου (2011) αναφέρει ότι η μητρική γλώσσα κάποιου, ανάλογα με τις συνθήκες και τα περιβάλλοντα, ανάλογα δηλαδή με την παρουσία ή απουσία κάποιων παραμέτρων μπορεί να παραχωρήσει τη θέση της στη δεύτερη γλώσσα (Γ2).

Με τον όρο λοιπόν, δεύτερη γλώσσα (Γ2) ορίζεται η γλώσσα που αποκτά ένας ομιλητής σε δεύτερο χρόνο, μετά την κατάκτηση της μητρικής γλώσσας. Η Γ2 είναι παρούσα στο περιβάλλον της εκμάθησης και μπορεί ενδεχομένως να χρησιμεύει και ως γλώσσα της εκπαίδευσης (Ανδρουλάκης, 2008, σ. 65-65). Σε κοινωνικό επίπεδο «είναι μια γλώσσα, η οποία δεν είναι η μητρική γλώσσα της πλειοψηφίας αλλά μιας

άλλης κοινότητας που ζει στην επικράτειά της» (Κουλιάρη, 2005, σ. 28). Ο όρος Γ2 ισχύει για καταστάσεις, όπου η γλώσσα-στόχος αποκτάται στο φυσικό της περιβάλλον και σε αυτό ακριβώς το σημείο έγκειται η διαφορά της με την Γ3. Σύμφωνα και με τις Oxford και Shearin (1994), οι δύο έννοιες διαφοροποιούνται, βάσει των ευκαιριών και δυνατοτήτων για επικοινωνία. Η Γ2 είναι «αυτή η οποία μαθαίνεται σε περιβάλλοντα, όπου η συγκεκριμένη γλώσσα χρησιμοποιείται ως μία από τις κύριες γλώσσες καθημερινής επικοινωνίας για τους περισσότερους ανθρώπους», ενώ, «η ξένη γλώσσα μαθαίνεται σε περιβάλλοντα, στα οποία η συγκεκριμένη γλώσσα δεν είναι το βασικό, τυπικό μέσο επικοινωνίας» (Oxford & Shearin, 1994). Και ο Gardner (2001) ισχυρίζεται ότι αναφερόμαστε με τον όρο Γ2, όταν η γλώσσα είναι εύκολα διαθέσιμη στο περιβάλλον του ατόμου και συνεπώς, το άτομο έχει πολλές ευκαιρίες να την ακούσει και να την χρησιμοποιήσει. Σε αντίθεση, μία γλώσσα είναι ξένη (Γ3), εάν πρόκειται για μία γλώσσα μιας ομάδας με την οποία το άτομο έχει ελάχιστη επαφή, έτσι ώστε να υπάρχουν ελάχιστες ευκαιρίες να συναντηθεί με μέλη αυτής της γλωσσικής ομάδας και να την χρησιμοποιήσει εκτεταμένα.

Βασισμένος στον ορισμό του δικτύου Ευρυδίκη (2005), ο Ανδρουλάκης (2008, σ. 66) αναφέρει ότι η ξένη γλώσσα με τη σειρά της, διακρίνεται σε ξένη γλώσσα ως υποχρεωτικό μάθημα: «ξένη γλώσσα που ανήκει στα υποχρεωτικά μαθήματα του προγράμματος σπουδών, όπως αυτό ορίζεται από τις κεντρικές (ή τις ανώτερες τοπικές) εκπαιδευτικές αρχές και την οποία όλοι οι μαθητές πρέπει υποχρεωτικά να παρακολουθήσουν» και σε ξένη γλώσσα, προσφερόμενη ως επιλογή σε υποχρεωτικό μάθημα γλώσσας: «Οι κεντρικές (ή οι ανώτερες τοπικές) εκπαιδευτικές αρχές υποχρεώνουν τους μαθητές να επιλέξουν ένα μάθημα, μεταξύ ενός αριθμού μαθημάτων που προσφέρονται στη σχολική μονάδα. Οι σχολικές μονάδες οφείλουν (ανάλογα με το πρόγραμμα σπουδών που καθορίζεται σε κεντρικό επίπεδο) να προσφέρουν τουλάχιστον μία ξένη γλώσσα μεταξύ του αριθμού των μαθημάτων που προσφέρονται ως υποχρεωτικές επιλογές».

Στην εν λόγω λοιπόν έρευνα, σκοπός μας είναι να εξεταστούν και να διερευνηθούν τα κριτήρια επιλογής των μαθητών/τριών για τη 2<sup>η</sup> ξένη γλώσσα, στην οποία μπορούμε να αναφερόμαστε, εφεξής, και ως Γ4 και η οποία εμπίπτει στη δεύτερη

κατηγορία των ξένων γλωσσών, σύμφωνα με τον παραπάνω ορισμό του δικτύου Ευρυδίκη, δηλαδή ως ξένη γλώσσα προσφερόμενη ως επιλογή.

### **2.3. Τα κίνητρα στην επιλογή εκμάθησης ξένης γλώσσας**

Η μελέτη των κινήτρων σε σχέση με την εκμάθηση της ξένης γλώσσας έχει ήδη μια ιστορία που μετρά πάνω από μισό αιώνα. Με μεγάλο αριθμό βιβλίων και σχετικών ερευνητικών άρθρων θεωρείται ως ένας από τους πλέον λεπτομερώς και εμπεριστατωμένως μελετημένους επιστημονικούς τομείς. Παρόλο αυτά, η γνώση που έχουμε αποκομίσει δε συνάδει με την πλούσια βιβλιογραφία που έχει καταγραφεί. Πρόκειται για ένα εγχείρημα εγγενώς πολύπλοκο που χαρακτηρίζεται από μια μεγάλη ποικιλία θεωρητικών και ερευνητικών προσεγγίσεων. Η μελέτη των πολύπλοκων εσωτερικών ανθρώπινων μηχανισμών που ορίζουν τις επιλογές και τις πράξεις είναι ένα πεδίο έρευνας ιδιαίτερα απαιτητικό και σε συνδυασμό με το γεγονός ότι οι άνθρωποι είναι κοινωνικά όντα και ότι η ανθρώπινη πράξη προσδιορίζεται τόσο από το περιβάλλον, όσο και από τις κοινωνικές συνθήκες στις οποίες καταγράφεται (Dörnyei, 2003, σ. 1-2), κάνουν το φαινόμενο ακόμη πιο δύσκολο να αναλυθεί.

Σε αυτό το σημείο, πρέπει να τονιστεί ότι στην περίπτωση της εκμάθησης μιας γλώσσας είναι ιδιαίτερα πρόδηλη η διαφοροποίηση στα κίνητρα ανάλογα με τις συνθήκες, καθώς και με τα περιβάλλοντα εκμάθησης της (Dörnyei, 2003, σ. 4). Διαφοροποιείται, επίσης, στην περίπτωση που η γλώσσα, που καλείται κάποιος/α να μάθει είναι η Γ2, μία δηλαδή από τις επίσημες ή μη γλώσσες επικοινωνίας της περιοχής στην οποία κάποιος/α κατοικεί ή εάν πρόκειται για Γ3. Στην περίπτωση της ξένης γλώσσας, πάλι, διαφοροποιείται, εάν πρόκειται για την αγγλική γλώσσα ή εάν πρόκειται για μία Γ4. Η αγγλική γλώσσα καθιερώθηκε ως η διεθνής γλώσσα επικοινωνίας (*lingua franca*) και για την εκμάθησή της, καθοριστικό ρόλο ως κίνητρο έχει η «διεθνής στάση» (Yashima, 2009), ο «διεθνής προσανατολισμός» (Platsidou, Kantaridou & Papadopoulou, 2017), δεδομένου ότι, όπως τονίστηκε από τους Widdowson (1994, 1997) και Seidlhofer (2001), η συγκεκριμένη γλώσσα μετατρέπεται όλο και περισσότερο σε διεθνή γλώσσα επικοινωνίας, χάνοντας, γρήγορα, την εθνική

πολιτιστική της βάση, μεταβαλλόμενη σε μια παγκόσμια κουλτούρα, ενώ στην περίπτωση της έρευνας μας, η Γ4, απλά, επιβάλλεται και διδάσκεται στο σχολικό περιβάλλον, χωρίς κάποια, ίσως, πρόσθετη σημασία και αναγκαιότητα, κατά την άποψη των μαθητών/τριών στους οποίους απευθύνεται. Επιπρόσθετα, η εκμάθηση μίας ξένης γλώσσας χαρακτηρίζεται από πολλούς ως ένα ιδιαίτερα κοινωνικό γεγονός, διότι απαιτεί τη συνδρομή ενός ευρέως φάσματος στοιχείων του πολιτισμού της ξένης γλώσσας (Dörnyei, 2003, σ. 4. Gardner, 1979. Williams, 1994). Η εκμάθηση μίας ξένης γλώσσας διαφέρει από οποιοδήποτε άλλο μάθημα, διότι πέρα από την εκμάθηση ενός κώδικα επικοινωνίας, ενέχει την εκμάθηση πολιτισμικών και κοινωνικών χαρακτηριστικών και καταλήγει να γίνεται, να είναι κομμάτι της ταυτότητας του κάθε ατόμου. Ενέχει, δηλαδή την ιδιαιτερότητα ότι, πολλές φορές, πρόκειται για ένα σχολικό μάθημα, το οποίο, όμως, συνδυάζει την εκμάθηση της γλώσσας με την εκμάθηση του πολιτισμού των χωρών στις οποίες ομιλείται η συγκεκριμένη ξένη γλώσσα-στόχος. Η γλώσσα, λοιπόν, γίνεται όχημα κοινωνικοπολιτισμικών χαρακτηριστικών και η εκμάθησή της ενδέχεται να έχει μία εξέχουσα κοινωνική διάσταση. Η μεγάλη σημασία αυτής της κοινωνικής διάστασης που ενέχει η εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας εξηγεί και το γεγονός ότι οι πρώτοι που ασχολήθηκαν με τα κίνητρα στην ξένη γλώσσα ήταν οι κοινωνικοί ψυχολόγοι (Dörnyei, 2003, σ. 4). Η μελέτη λοιπόν των κινήτρων ως προς την εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας διαφοροποιείται από τη μελέτη των κινήτρων εκμάθησης οποιουδήποτε άλλου αντικειμένου, δεδομένου ότι εμπεριέχει σε κάποιο βαθμό και την εκμάθηση των κοινωνικοπολιτισμικών στοιχείων που η συγκεκριμένη γλώσσα φέρει (Baker & MacIntyre, 2000).

#### **2.4. Γλωσσικές στάσεις και κίνητρα**

Τα κίνητρα λοιπόν που συσχετίζονται με την εκμάθηση είτε μιας δεύτερης γλώσσας (Γ2), είτε μιας ξένης γλώσσας (Γ3) αποτελούν ξεχωριστό πεδίο, στο πλαίσιο της μελέτης των κινήτρων, δεδομένης της εμπλοκής και της επιρροής που ασκούν κοινωνικοί, ψυχολογικοί, συμπεριφοριστικοί και πολιτιστικοί παράγοντες κατά τη διάρκεια της εκμάθησης της γλώσσας.

Μέσα σε αυτό το πλαίσιο της άμεσης συσχέτισης της εκμάθησης μιας ξένης γλώσσας και με την εκμάθηση των κοινωνικοπολιτισμικών στοιχείων που εμπεριέχονται σε αυτήν, ήδη από τις πρώτες έρευνες που διατυπώθηκαν τη δεκαετία του 1940, παρατηρείται μία άμεση συσχέτιση των στάσεων και των κινήτρων των μαθητών/τριών μιας ξένης γλώσσας. Ο Jordan (1941) ερεύνησε τη σχέση ανάμεσα στις στάσεις των μαθητών/τριών απέναντι στο μάθημα της γλώσσας και στην επίδοσή τους σε αυτό (Gardner, 2009), ενώ, ο Arsenian (1945) υπέθεσε ότι συναισθηματικοί παράγοντες, όπως είναι οι στάσεις, θα μπορούσαν να παίζουν ρόλο στη γλωσσική εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας (Gardner & MacIntyre, 1993). Πολύ πιο πρόσφατα, και ο Ager (2001, σ. 9) επιβεβαιώνει τη σπουδαιότητα των γλωσσικών στάσεων στη διαμόρφωση των κινήτρων στην εκμάθηση μιας γλώσσας, καθώς θεωρεί ότι οι στάσεις σε συνδυασμό με τους σκοπούς και τις ανάγκες των μαθητών/τριών αποτελούν τις τρεις (3) συνιστώσες των κινήτρων που θα αναλυθούν στη συνέχεια.

Επιλέγοντας μεταξύ πολλών ορισμών που έχουν δοθεί για τις γλωσσικές στάσεις, θα αναφερθούμε στον κλασικό ορισμό του Allport (1935), ο οποίος θεωρεί τις στάσεις απέναντι στη γλώσσα «ως εσωτερική νοητική κατάσταση ετοιμότητας, που οργανώνεται από την εμπειρία και ασκεί ρυθμιστική και δυναμική επίδραση στην αντίδραση του ατόμου απέναντι σε όλα όσα σχετίζονται με το γλωσσικό φαινόμενο» (Baker 1992, σ. 11), καθώς και στον Crystal (1992, σ. 47), σύμφωνα με τον οποίο οι γλωσσικές στάσεις είναι τα συναισθήματα που έχουν οι άνθρωποι για τη γλώσσα τους ή για τη γλώσσα των άλλων. Ο Ανδρουλάκης (2008, σ. 33), κάνει λόγο για ατομικά συναισθήματα που, τις περισσότερες φορές, μπορούν να προστεθούν για να δώσουν ποσοτικά αποτελέσματα στο πλαίσιο μιας έρευνας, ενώ η Κακριδή-Φερράρι (2007) ορίζει τη γλωσσική στάση ως την αντίληψη που έχουν για τις ιδιότητες της γλώσσας, ασχέτως με το τί προκύπτει για αυτές από την έρευνα της γλωσσολογίας, οι διάφορες εθνικές και κοινωνικές ομάδες ομιλητών, καθώς και το πώς συγκεκριμενοποιούν στη συμπεριφορά τους, τις απόψεις τους, σχετικά με τις γλωσσικές ποικιλίες που τους περιβάλλουν (γλώσσες, διαλέκτους, τοπικά και κοινωνικά ιδιώματα, επίπεδα ύφους των επιμέρους γλωσσικών συστημάτων κλπ.). Σύμφωνα με την ίδια, πρόκειται, συνεπώς, για διεπιστημονική έννοια, γι' αυτό και η

πλήρης διερεύνησή της, όπως άλλωστε και η μελέτη της γενικότερης έννοιας των στάσεων, εμπλέκει στοιχεία από διάφορους κλάδους των επιστημών του ανθρώπου: της γλωσσολογίας φυσικά (και των σχετικών με το θέμα κλάδων, της κοινωνιογλωσσολογίας, της εθνογραφίας της επικοινωνίας κ.ά.), αλλά και της ψυχολογίας, της κοινωνιολογίας, της ανθρωπολογίας, της ιστορίας, των παιδαγωγικών σπουδών, των επικοινωνιακών σπουδών, ιδιαίτερα όμως, της κοινωνικής ψυχολογίας, που έδωσε και την πρώτη ώθηση για τον εντοπισμό της υποκειμενικής πλευράς της γλωσσικής συμπεριφοράς.

Ο Baker (1992, σ. 9) τονίζει ότι υπάρχουν πολλοί λόγοι που καθιστούν τη στάση βασική ερμηνευτική μεταβλητή των κινήτρων εκμάθησης μιας ξένης γλώσσας. Πρώτον, διότι κατέχει κεντρική θέση τόσο στην ψυχολογική θεωρία, όσο και στην ψυχολογική έρευνα και έχει αποδειχθεί η αδιάλειπτη και αποδεδειγμένη χρησιμότητα της. Επιπλέον, θεωρεί ότι αυτός καθαυτός ο όρος στάση είναι ένας όρος κοινής χρήσης, ο οποίος φαίνεται να αποτελεί μέρος του συστήματος ορολογίας πολλών ατόμων, γεγονός που επιτρέπει στην κοινή αυτή ορολογία να χτίσει γέφυρες ανάμεσα στην έρευνα και την πρακτική, τη θεωρία και την πολιτική πράξη, ενώ, διατείνεται ότι έχει αποδειχτεί η αξία των στάσεων ως δείκτη των απόψεων σε μια κοινότητα. Ο Ανδρουλάκης (2008, σ. 32), επίσης, σημειώνει ότι ο αυξημένος αριθμός ερευνών για τις γλωσσικές στάσεις προϋποθέτει στην πράξη ότι, ακόμη και αν παραμένουν υποθετικές κατασκευές, με την έννοια ότι πρόκειται για εργαλεία μελέτης, είναι αρκετά σταθερές, ώστε να εντοπιστούν και να μετρηθούν στο πλαίσιο ερευνητικών μελετών .

Ο Baker (1992, σ. 8) λοιπόν, διακρίνει τις γλωσσικές στάσεις όσον αφορά ή σε σχέση με:

- α) τη γλωσσική ποικιλία, τις διαλέκτους και το ύφος της ομιλίας,
- β) την εκμάθηση μιας νέας γλώσσας,
- γ) μια συγκεκριμένη μειονοτική γλώσσα,
- δ) γλωσσικές ομάδες, κοινότητες και μειονότητες,
- ε) τη χρήση μιας συγκεκριμένης γλώσσας και
- στ) τις γλωσσικές προτιμήσεις των γονέων για την εκμάθηση μιας γλώσσας από τα παιδιά τους.



Από τις παραπάνω διακρίσεις είναι προφανές ότι αυτές που αφορούν την έρευνά μας είναι οι στάσεις στην εκμάθηση μιας νέας-ξένης γλώσσας, καθώς και οι στάσεις στις γλωσσικές προτιμήσεις των γονέων για την εκμάθηση μιας γλώσσας από τα παιδιά τους, που είναι άλλωστε και ένα από τα κύρια σημεία προβληματισμού της έρευνάς μας.

Στην ερευνητική παράδοση, η μελέτη των στάσεων σε μια συγκεκριμένη γλώσσα έχει μακρά ιστορία. Το ενδιαφέρον της έρευνας για τη στάση απέναντι σε μια συγκεκριμένη γλώσσα βασίζεται στους λόγους ευνοϊκότητας και δυσφορίας προς αυτές τις γλώσσες. Ωστόσο, το πιο συνηθισμένο πεδίο έρευνας σχετικά με τη στάση απέναντι σε μια συγκεκριμένη γλώσσα είναι οι διαφορές μεταξύ φύλων, ηλικιών ή υποβάθρου μεταξύ ομάδων ατόμων. Οι στάσεις, απέναντι στους ομιλητές της γλώσσας και του πολιτισμού τους, ερευνώνται τόσο σε περιβάλλον δεύτερης γλώσσας, όσο και σε περιβάλλον ξένης γλώσσας (π.χ., Csizér & Dörnyei, 2005. Dörnyei & Clément, 2001. Gardner 1985, 2001).

Από την άλλη, ο Fasold (1984, σ. 149) διακρίνει πέντε (5) είδη επιδράσεων των γλωσσικών στάσεων σε σχέση με τη γλώσσα. Πιο συγκεκριμένα θεωρεί ότι:

- α) οι γλωσσικές στάσεις συνήθως επιφέρουν και κοινωνικές στάσεις απέναντι και στους ομιλητές της γλώσσας ή της γλωσσικής ποικιλίας,
- β) οι γλωσσικές στάσεις τείνουν να καταλήγουν σε αλλαγές προφοράς,
- γ) οι γλωσσικές στάσεις μπορούν να επηρεάσουν τον τρόπο με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν τους μαθητές/τριές τους,
- δ) οι στάσεις απέναντι στη γλώσσα μπορεί να επηρεάζουν την εκμάθηση ξένων ή δεύτερων γλωσσών και
- ε) οι γλωσσικές στάσεις μπορεί να επηρεάζουν την αλληλοκατανόηση μεταξύ δύο (2) γλωσσικών ποικιλιών.

Όπως συμπεραίνεται από τα παραπάνω, οι γλωσσικές στάσεις αποτελούν ένα σύνθετο πλέγμα αναπαραστάσεων και κοινωνικών αξιολογήσεων με τριπλή διάσταση: νοητική, συναισθηματική και βουλητική (Κακριδή-Φερράρι, 2007). Στη νοητική διάσταση ανήκουν οι μεταγλωσσικές αντιλήψεις, οι απόψεις και οι πεποιθήσεις των ατόμων, στη συναισθηματική διάσταση, τα συναισθήματα που μπορεί να γεννά μια γλώσσα ή γλωσσική ποικιλία και στη βουλητική διάσταση, οι προθέσεις ομάδων ή ατόμων σχετικά με τη γλώσσα, όπως η εκμάθηση μιας ξένης

γλώσσας. Οι τρεις αυτές λοιπόν συνιστώσες των γλωσσικών στάσεων διαμορφώνουν το συνδετικό κρίκο που οδηγεί από τις στάσεις απέναντι σε μια γλώσσα προς τα κίνητρα για την εκμάθηση της και από εκεί στην παρατηρήσιμη συμπεριφορά, δηλαδή στη διαδικασία εκμάθησης μιας γλώσσας (Ανδρουλάκης, 2008, σ. 30).

## **2.5. Τα κίνητρα: ορισμοί και κατηγοριοποιήσεις**

### **2.5.1. Ορισμοί**

Μία πολύ βασική δυσκολία στον τομέα της έρευνας σε σχέση με τα κίνητρα είναι η έλλειψη συναίνεσης ως προς τον ορισμό τους. Ο όρος *motivation* (= κίνητρα), όπως έχουμε ήδη τονίσει, είναι ένας όρος ιδιαίτερα πολύπλοκος και πολυδιάστατος με πολλούς ορισμούς και πολλές κατηγοριοποιήσεις, σε σημείο που η Αμερικάνικη Ψυχολογική Εταιρεία (APA) πρότεινε ο συγκεκριμένος όρος να αντικατασταθεί ως όρος αναζήτησης στη βάση δεδομένων της, καθώς, εξαιτίας της πολυσημίας του, χάνει τη χρησιμότητά του (Dörnyei, 2001a). Ο συγκεκριμένος όρος προέρχεται από το λατινικό ρήμα *movere* και ορίζεται ως αυτό που κινεί, ωθεί το άτομο να κάνει διάφορες επιλογές, να συμμετέχει και να επιμένει στη δράση, καταβάλλοντας προσπάθεια (Dörnyei & Ushioda, 2011, σ. 3). Οι Dörnyei και Ottó (1998) ορίζουν τα κίνητρα ως «τις δυναμικά μεταβαλλόμενες διεγέρσεις που δρουν αθροιστικά πάνω σε ένα άτομο, το οποίο ξεκινάει, κατευθύνει, συντονίζει, ενισχύει, αποπερατώνει και αξιολογεί μια γνωστική διαδικασία [...], κατά την οποία, οι αρχικές επιθυμίες επιλέγονται, ιεραρχούνται και τίθενται σε δράση, είτε επιτυχώς, είτε ανεπιτυχώς». Ο Keller (1983) ορίζει τα κίνητρα ως «τις επιλογές που οι άνθρωποι κάνουν σχετικά με τις εμπειρίες ή τους στόχους που θα προσεγγίσουν ή θα αποφύγουν και το βαθμό της προσπάθειας που θα ασκήσουν στο πλαίσιο αυτό», ενώ, σύμφωνα με τον Heckhausen (1991, σ. 9), τα κίνητρα ορίζονται ως «μια παγκόσμια έννοια για μια ποικιλία διαδικασιών και επιδράσεων των οποίων ο πυρήνας είναι η συνειδητοποίηση ότι ένα άτομο επιλέγει μια συγκεκριμένη συμπεριφορά, λόγω των αναμενόμενων αποτελεσμάτων και στη συνέχεια καταβάλει προσπάθεια, κατά μήκος μιας συγκεκριμένης διαδρομής».

Οι Williams και Burden (1997, σ. 120) περιγράφουν την «κινητροποίηση», διαχωρίζοντας τρία (3) βασικά στάδια: 1) τον λόγο για δράση, 2) την απόφαση για

δράση και 3) την επιμονή στην προσπάθεια. Θεωρούν ότι πρόκειται για μια κατάσταση γνωστικής και συναισθηματικής διέγερσης, η οποία οδηγεί το άτομο στη συνειδητή απόφαση να δράσει και η οποία δημιουργεί μία περίοδο διαρκούς πνευματικής και / ή σωματικής προσπάθειας για την επίτευξη ενός ή πολλών στόχων. Σύμφωνα και με την Κωσταρίδου- Ευκλείδη (1999), κίνητρο είναι οτιδήποτε κινεί, ωθεί ή παρασύρει σε δράση ένα άτομο, ενώ, και ο Μπαμπινιώτης ορίζει το κίνητρο, τονίζοντας ότι πρόκειται για «ό,τι ωθεί ένα πρόσωπο να ενεργήσει κατά συγκεκριμένο τρόπο, να προβεί σε μία πράξη, να υιοθετήσει ορισμένη συμπεριφορά» και πιο συγκεκριμένα, «οι παράγοντες που επιτρέπουν, ενισχύουν ή ευνοούν τη δραστηριοποίηση, την ανάπτυξη πρωτοβουλιών» (2002, σ. 893). Φαινομενικά λοιπόν, πρόκειται για έναν απλό όρο, ο οποίος, όπως φαίνεται από τους παραπάνω ορισμούς, σχετίζεται με την ώθηση, την εμπλοκή και την επιμονή του ατόμου σε κάποια δραστηριότητα, αλλά, παρόλα αυτά, έχει δημιουργήσει έναν πλούτο θεωρίας και ερευνών.

Ήδη από τη δεκαετία του 1960, προκλήθηκε σημαντική συζήτηση και διαφωνία μεταξύ των μελετητών, δημιουργώντας πολλά θεωρητικά μοντέλα, τα οποία περιλαμβάνουν και εξετάζουν διάφορες μεταβλητές για το τί είναι «κίνητρο», τί το δημιουργεί και τί το ανατροφοδοτεί, καταλήγοντας, πολλές φορές, σε διαφορετικές απαντήσεις. Παρότι είναι δηλαδή εύκολο να αντιληφθεί κανείς τη σημασία της λέξης, ο όρος «κίνητρο», τόσο στον χώρο της Ψυχολογίας, όσο και της Γλωσσολογίας, είναι μία σύνθετη έννοια. Επηρεάζεται από πλήθος παραγόντων, γνωστικών και συναισθηματικών, που συνδέονται με το ίδιο το άτομο αλλά και με το περιβάλλον του, με την ευρεία ή τη στενότερη έννοια (Συκαρά, 2017). Η πλειοψηφία, πάντως, των ερευνητών/τριών τείνει να συμφωνήσει ότι τα κίνητρα σχετίζονται με την επιλογή μιας συγκεκριμένης πράξης, την επιμονή που δείχνει κάποιος/α σχετικά με αυτήν και την προσπάθεια που καταβάλει. Τα κίνητρα λοιπόν θεωρούνται «υπεύθυνα» για τον λόγο που οι άνθρωποι επιλέγουν να κάνουν κάτι, για το χρονικό διάστημα που είναι πρόθυμοι να υποστηρίξουν τη δραστηριότητα αυτή και για τον κόπο που είναι πρόθυμοι να καταβάλουν (Dörnyei & Ushioda, 2011, σ. 4).

### 2.5.2. Τα κίνητρα στην εκμάθηση ξένων γλωσσών

Τα κίνητρα θεωρούνται στοιχείο-κλειδί κάθε μοντέλου εκμάθησης γλωσσών και θεωρείται, γενικά, ότι καθορίζουν τον βαθμό της ενεργούς και προσωπικής εμπλοκής του/της μαθητή/τριας στη διαδικασία εκμάθησης. Το κίνητρο ανήκει στον συναισθηματικό τομέα της εκμάθησης ξένων γλωσσών και μαζί με τις γλωσσικές ικανότητες αποτελούν τα δύο (2) βασικά χαρακτηριστικά του/της μαθητή/τριας που καθορίζουν τον ρυθμό και την επιτυχία εκμάθησης μιας Γ3. Πολλοί ορισμοί έχουν δοθεί και για τα κίνητρα στην εκμάθηση ξένης γλώσσας. Ορισμοί που, όπως έχουμε ήδη τονίσει, διαφοροποιούνται ανάλογα με την οπτική γωνία και το πεδίο της επιστήμης που υπηρετεί ο/η κάθε επιστήμονας.

Ανά περιόδους, στη μελέτη των κινήτρων στο πεδίο της Γ3, το ενδιαφέρον στρέφεται περισσότερο ή λιγότερο σε κοινωνικούς, ψυχολογικούς ή γνωστικούς παράγοντες, που συνιστούν κίνητρα. Διαχρονικά, απαντάται μεγάλος αριθμός θεωριών και προτύπων για τα κίνητρα, γεγονός τόσο με θετικές, όσο και αρνητικές συνέπειες για τη θεώρηση και την έρευνα των κινήτρων, δεδομένου ότι και ο ίδιος ο Dörnyei (1998), σημείωσε ότι δεν είναι η έλλειψη, αλλά η πληθώρα θεωριών που πολλές φορές μπερδεύει. Από τη μία πλευρά, προωθείται ο πλουραλισμός προσεγγίσεων για τα κίνητρα που επιχειρούν να ερευνήσουν όσο το δυνατόν μεγαλύτερο κομμάτι της πολυδιάστατης φύσης των κινήτρων, από την άλλη, όμως, δυσχεραίνεται η δυνατότητα ομοφωνίας, σχετικά με τον τρόπο επίδρασης των κινήτρων στην ανθρώπινη συμπεριφορά (Συκαρά, 2017).

Τα κίνητρα στην εκμάθηση κάποιας ξένης γλώσσας έχουν απασχολήσει, όπως αναφέρθηκε ήδη, από τη δεκαετία του 1960, πολλούς μελετητές, όπως τον ψυχολόγο Carroll, ο οποίος είχε προτείνει ένα μοντέλο που ενσωμάτωνε την ικανότητα, τα κίνητρα και την έκθεση στη γλώσσα, για να προβλέψει την επιτυχία ενός εντατικού μαθήματος ξένων γλωσσών (Ανδρουλάκης, 2008, σ. 39). Ο Carroll, από τους πρώτους που ασχολήθηκαν με τη μελέτη των κινήτρων στην εκμάθηση ξένων γλωσσών και από τους πρώτους που αναφέρθηκαν στην έννοια της ικανότητας εκμάθησης ξένων γλωσσών (foreign language aptitude/FLA), διαμόρφωσε έναν ορισμό με όρους ιδιαίτερα συμπεριφοριστικούς, συσχετίζοντας τα κίνητρα με την ποσότητα χρόνου που ένας μαθητής επενδύει για δραστηριότητες εκμάθησης (Carroll, 1962), ενώ, για

ορισμένους άλλους ψυχολόγους «η «κίνητροποίηση» είναι η διαδικασία με την οποία προκαλείται και υποστηρίζεται μία δραστηριότητα που στοχεύει σε έναν συγκεκριμένο σκοπό» (Pintrich & Schunk, 2002, σ. 4). Σύμφωνα και με τους Dörnyei και Ottó (1998), τα κίνητρα στην εκμάθηση ξένων γλωσσών ορίζονται ως «οι δυναμικά μεταβαλλόμενες επιδράσεις που δρουν αθροιστικά σε ένα άτομο και το ωθούν να ξεκινήσει, να κατευθύνει, να συντονίσει, να ενισχύσει, να τελειώσει και να αξιολογήσει τις γνωστικές διαδικασίες, μέσω της ιεράρχησης των αρχικών επιθυμιών του». Το κίνητρο στην εκμάθηση Γ3 είναι ένα περίπλοκο και πολύπλευρο κατασκευάσμα, το οποίο αποτελείται από διαφορετικά κίνητρα, τα οποία συνδέονται με διαφορετικά χαρακτηριστικά, όπως, επί παραδείγματι, με τη στάση των μαθητών/τριών και της κάθε κοινωνίας απέναντι στη Γ3, με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του/της κάθε μαθητή/τριας (βαθμός αυτοπεποίθησης, προσωπικές ανάγκες κ.α.), με τη μαθησιακή κατάσταση αυτή καθαυτή (τόσο τα χαρακτηριστικά του μαθήματος της Γ3 όσο και του/της καθηγητή/τριας της Γ3). Ο Dörnyei (1998) υποστηρίζει ότι η πολυπλοκότητα του κινήτρου στη Γ3 οφείλεται στην πολύπλοκη φύση της ίδιας της γλώσσας, καθώς είναι ταυτόχρονα ένας κώδικας επικοινωνίας, ένα αναπόσπαστο κομμάτι της ταυτότητας του ατόμου και ο σημαντικότερος δίαυλος της κοινωνικής οργάνωσης.

### **2.5.3. Κατηγοριοποιήσεις κινήτρων μάθησης**

Πρέπει να τονιστεί η μεγάλη ποικιλία που παρατηρείται στη διεθνή βιβλιογραφία σχετικά με την κατηγοριοποίηση των κινήτρων μάθησης, γεγονός που καταδεικνύει την πολυπλοκότητα της έννοιάς τους, την εξέλιξη της μελέτης τους, με τη μετατόπιση του ενδιαφέροντος των ερευνητών/τριών από την κοινωνία (μακροεπίπεδο) στην τάξη (μικροεπίπεδο) και στη συνέχεια και στον ίδιο τον/τη μαθητή/τρια, και με την εστίαση της προσοχής των ερευνητών/τριών στον δυναμικό χαρακτήρα της γλωσσικής εκμάθησης και ακολούθως και των κινήτρων. Οι σημαντικότερες θεωρίες, στις οποίες θα αναφερθούμε είναι αυτή της ενσωμάτωσης των Gardner και Lambert (1959, 1972), γνωστή και ως κοινωνικό-εκπαιδευτικό πρότυπο και η οποία έθεσε τα θεμέλια για την έρευνα των κινήτρων στη Γ2, στη θεωρία του αυτοκαθορισμού ή

αυτοπροσδιορισμού (SDT/ self-determination theory) των Deci και Ryan (1985), στη θεωρία του προσδιορισμού σκοπού, στη θεωρία των τεσσάρων προσανατολισμών των Clément και Kruidenier, στη θεωρία του κινήτρου σε σχέση με το άτομο και το περιβάλλον του, στη θεωρία της εκμάθησης μιας ξένης γλώσσας σε εκπαιδευτικό πλαίσιο (situated conception of L3 motivation), στη θεωρία των κινήτρων του Schumann, βασισμένη στη νευροβιολογία, σε διάφορες θεωρίες που αναφέρονται στα χρονικά στάδια κατάκτησης του στόχου, καθώς και στη θεωρία του Second Language Motivational Self System (L2MSS) («Ο Εαυτός ως σύστημα «κινητροποίησης» στην ξένη γλώσσα» του Dörnyei (2005), η οποία αποτελεί την πιο πρόσφατη θεωρητική κατασκευή για τα κίνητρα. Οι Dörnyei & Ushioda (2011, σ. 39) στην προσπάθειά τους να κάνουν μία ιστορική ανασκόπηση των θεωριών που αναφέρονται στα κίνητρα και στην εκμάθηση μίας είτε Γ2 είτε Γ3 κάνουν λόγο για τέσσερις (4) διαφορετικές χρονικές περιόδους:

- 1) Η κοινωνικο-ψυχολογική περίοδος (1959-1990), η οποία χαρακτηρίστηκε από την έρευνα του Gardner και των συνεργατών του στον Καναδά.
- 2) Η γνωστική περίοδος (κατά τη διάρκεια της δεκαετίας του 1990), η οποία βασίζεται και χαρακτηρίζεται από τις γνωστικές θεωρίες της εκπαιδευτικής ψυχολογίας.
- 3) Η περίοδος προσανατολισμένη στη διαδικασία των κινήτρων (αρχές του 21<sup>ου</sup> αιώνα), δηλαδή στη μελέτη των κινήτρων ως διαδικασίας με συγκεκριμένα στάδια.
- 4) Η κοινωνικο-δυναμική περίοδος (τέλη της δεκαετίας του 2000), η οποία είναι προσανατολισμένη στον δυναμικό χαρακτήρα των κινήτρων,

τέσσερις περιόδους, που παρουσιάζουν διαφορετικές θεωρητικές προσεγγίσεις, οι οποίες αλληλοσυμπληρώνονται, εμπλουτίζονται και, συν τω χρόνω, εξελίσσουν τη μελέτη των κινήτρων στην εκμάθηση ξένων γλωσσών.

### **2.5.3.1. Κοινωνικο-ψυχολογική περίοδος**

Η κοινωνικο-ψυχολογική περίοδος του κινήτρου στη Γ2 δημιούργησε έναν πλούτο βιβλιογραφίας στη δεκαετία του 1970 και του 1980, διαμορφωμένη στο πλαίσιο των

κοινωνικών και ψυχολογικών μεταβλητών, όπως είναι η στάση απέναντι στους ομιλητές της γλώσσας-στόχου και τον πολιτισμό τους ή τα συναισθήματα ταύτισης με την εθνογλωσσική κοινότητα της γλώσσας στόχου. Η συγκεκριμένη περίοδος χαρακτηρίζεται και καθιερώθηκε από τη «θεωρία της ενσωμάτωσης» των Gardner και Lambert, γνωστή και ως «κοινωνικο-εκπαιδευτικό πρότυπο». Η συνεισφορά του Gardner στη μελέτη των κινήτρων ήταν καθοριστική και αποδεικνύεται και από το γεγονός ότι, για δεκαετίες, μονοπώλησε το ενδιαφέρον των ερευνητών/τριών, ενώ στοιχεία της επιβεβαιώνονται και στις πλέον σύγχρονες θεωρίες κινήτρων.

#### **2.5.3.1.1. Θεωρία της ενσωμάτωσης των Gardner και Lambert – Κοινωνικο-εκπαιδευτικό πρότυπο**

Η θεωρία της ενσωμάτωσης των Gardner και Lambert (1959, 1972) είναι μια θεωρία που επικεντρώνεται στη μακρο-αντίληψη (macro perspective) των κινήτρων και σχετίζεται, κυρίως, με την κοινωνικοπολιτισμική διάστασή τους. Βάση αυτής της θεωρίας είναι η πεποίθηση των συγγραφέων ότι η Γ2 είναι το μέσο ένωσης διαφορετικών εθνογλωσσολογικών κοινοτήτων σε πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα, δεδομένου ότι μελετούσαν ένα δίγλωσσο περιβάλλον, όπως είναι αυτό του Καναδά, από όπου άλλωστε πρωτοξεκίνησε και η έρευνα για τα κίνητρα στη Γ2. Η αρχική υπόθεση εργασίας της διδακτορικής διατριβής του Gardner με επιβλέποντα τον Lambert (1959) ήταν ότι «για να μάθει ένα άτομο καλά μία άλλη γλώσσα θα πρέπει να έχει κάποιους λόγους να το κάνει και σε αυτούς τους λόγους περιλαμβάνεται και η συμμετοχή στην κοινότητα της άλλης γλώσσας» (Gardner 2009, σ. 1). Ο Gardner λοιπόν μελέτησε εβδομήντα πέντε (75) αγγλόφωνους/ες Καναδούς/ες μαθητές/τριες, οι οποίοι/ες μάθαιναν γαλλικά στο κανονικό σχολικό πρόγραμμα του Μόντρεαλ, στον Καναδά. Σκοπός του ήταν να προσδιοριστούν οι παράγοντες που συνδέονται με τη γλωσσική εκμάθηση. Μελετήθηκαν λοιπόν δεκατέσσερις (14) μεταβλητές από τις οποίες ξεχώρισαν δύο (2): 1) η γλωσσική έφεση στην οποία συμπεριλαμβάνεται η γλωσσική ικανότητα και στην οποία τελικά, δεν επικεντρώθηκαν οι έρευνες, στο πλαίσιο του κοινωνικο-εκπαιδευτικού προτύπου, λόγω της δυσκολίας αξιοποίησης, σε ερευνητικό επίπεδο, ενός τέτοιου γνωστικού,

βιολογικού παράγοντα και 2) τα κίνητρα, μία πιο σύνθετη δηλαδή μεταβλητή που υπολογίστηκε από τις στάσεις απέναντι στους Γαλλο-Καναδούς και τον προσανατολισμό εκμάθησης της Γ2. Ο προσανατολισμός εκμάθησης, με τη σειρά του, διακρίθηκε σε προσανατολισμό ενσωμάτωσης ή σε λειτουργικό προσανατολισμό και τα αποτελέσματα της έρευνας κατέδειξαν ότι οι μαθητές/τριες που εξέφρασαν λόγους που σχετίζονται με τον προσανατολισμό ενσωμάτωσης, είχαν πιο ανεπτυγμένα κίνητρα, ήταν πιο φιλικά προσκείμενοι στους Γαλλο-Καναδούς και ήταν πιο επιτυχημένοι/ες στην εκμάθηση της γαλλικής γλώσσας. Αναφέρθηκε δε, ως κίνητρο ακόμη και η επιθυμία του ατόμου να μοιάσει στα πιο αξιόλογα (valued) μέλη της γλωσσικής κοινότητας ("motivation of a particular type, characterized by a willingness to be like valued members of the language community" (Gardner 1959, σ. 271)).

Βέβαια, ο Gardner (2009) συμπληρώνει ότι η ανάδειξη της μεγάλης σημασίας των δύο (2) ατομικών διαφορών, της γλωσσικής έφεσης δηλαδή και του κινήτρου δε μειώνει τον πολύ μεγάλο ρόλο που παίζουν και οι διάφορες εκπαιδευτικές πρακτικές που αποσκοπούν στη βελτίωση της ποιότητας της εκμάθησης μιας άλλης γλώσσας, αλλά καταλήγει στο συμπέρασμα ότι η επιτυχία των εκπαιδευτικών πρακτικών επηρεάζεται από τα ατομικά χαρακτηριστικά του/της μαθητή/τριας, ότι, δηλαδή, μια καλή εκπαιδευτική πρακτική θα έχει μεγαλύτερη επιρροή σε μαθητές/τριες με υψηλά επίπεδα γλωσσικής ικανότητας και κινήτρων. Σύμφωνα, λοιπόν, με την εν λόγω θεωρία δύο (2) είναι οι παράγοντες που λειτουργούν υποστηρικτικά προς τα κίνητρα: 1) το πολιτισμικό περιβάλλον, το οποίο περιλαμβάνει τις πολιτισμικές πεποιθήσεις, τις στάσεις και τις προσδοκίες, αναφορικά με τη σχετικότητα και τη σπουδαιότητα της γλωσσικής εκμάθησης, τους σκοπούς της γλωσσικής εκμάθησης και την πίεση που ασκείται από το περιβάλλον του μαθητή/τριας και 2) το εκπαιδευτικό περιβάλλον, τα χαρακτηριστικά δηλαδή του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος που, μπορεί, να επηρεάζουν τα κίνητρα του/της μαθητή/τριας για την εκμάθηση της Γ2 και το οποίο μπορεί να επεκτείνεται έως τις γενικότερες εκπαιδευτικές πολιτικές στο περιβάλλον της γλωσσικής τάξης (Συκαρά, 2017).

Οι Gardner και Lambert θεωρούν ότι το κίνητρο της εκμάθησης της γλώσσας της άλλης κοινότητας είναι, επίσης, και η κινητήριος δύναμη για την ενίσχυση του δεσίματος ανάμεσα στα μέλη των κοινοτήτων, καθώς και για την προώθηση της

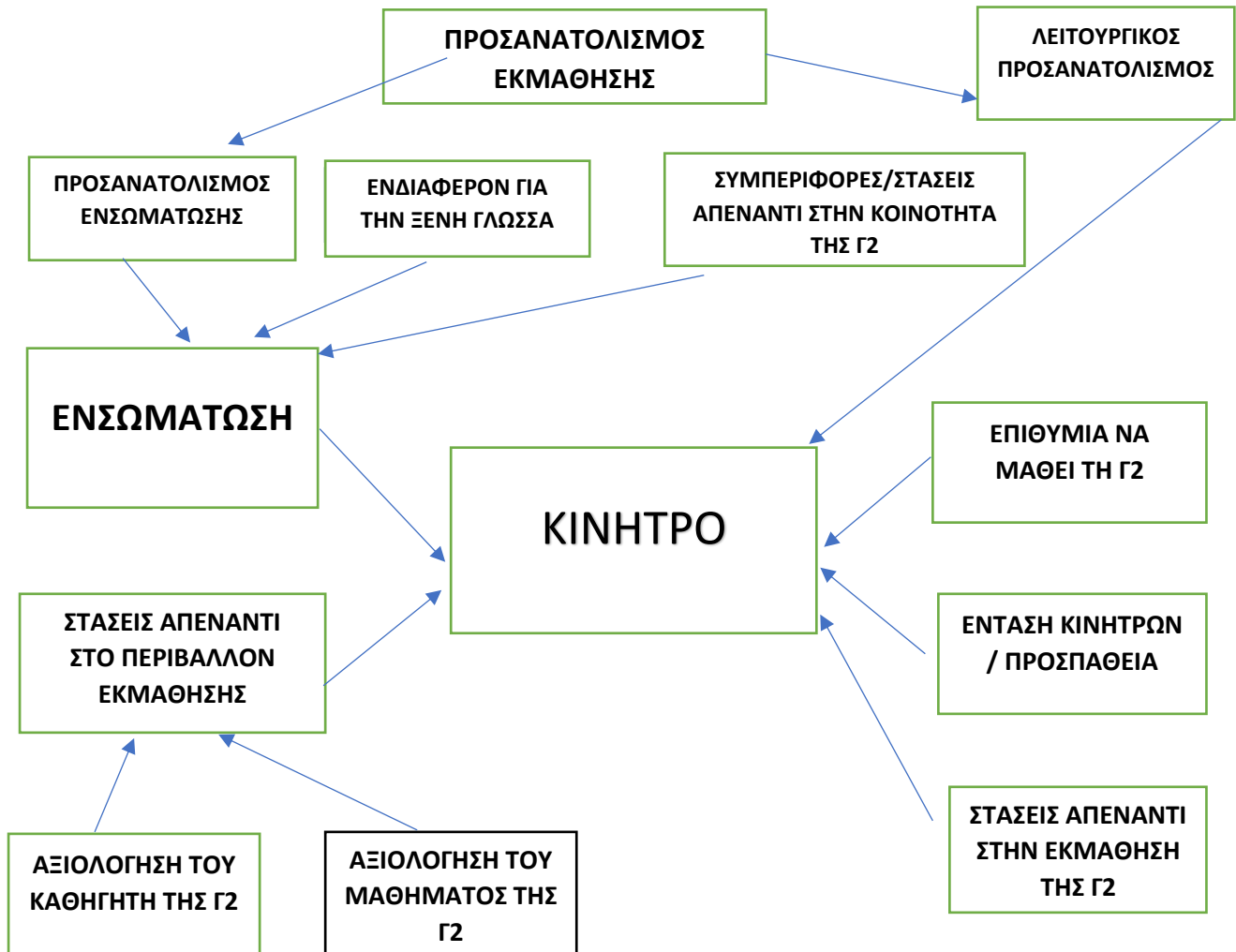


διαπολιτισμικής επικοινωνίας. Επίσης, βασική αρχή αυτής της θεωρίας είναι ότι, εν γένει, οι στάσεις των ατόμων απέναντι στη Γ2, οι στάσεις τους απέναντι και στην κοινότητα που ομιλεί τη Γ2, καθώς και ο δικός τους εθνοκεντρικός προσανατολισμός ασκούν μεγάλη επιρροή στη συμπεριφορά μάθησης που αναπτύσσεται. Αυτές οι διαστάσεις μάθησης που χαρακτηρίζουν την εκμάθηση μιας Γ2 διακρίνουν το κίνητρο μάθησης από άλλους τύπους κινήτρων μάθησης, δεδομένου ότι οι εκπαιδευόμενοι/ες αναμένεται, όχι μόνο, να αποκτήσουν γνώσεις σχετικά με τη γλώσσα αλλά να είναι πρόθυμοι/ες να ταυτιστούν με μέλη μιας άλλης εθνογλωσσικής ομάδας (Gardner & Lambert, 1972). Η μελέτη του κινήτρου στην εν λόγω θεωρία διαμορφώθηκε, από την αρχή, από μια πρωτοποριακή κοινωνική ψυχολογική προοπτική που ενέχει και την κοινωνική στο πλαίσιο της μάθησης, καθώς και τις στάσεις και τις σχέσεις μεταξύ διαφορετικών γλωσσικών κοινοτήτων με αποτέλεσμα να διαφοροποιείται από τις κύριες ατομικές-γνωστικές θεωρίες των κινήτρων εκείνη της εποχής.

Οι Gardner και Lambert, επίσης, διαχωρίζουν, όπως, ήδη, αναφέρθηκε, τους λόγους εκμάθησης μιας γλώσσας από τα κίνητρα και αναφέρονται σε αυτούς ως «προσανατολισμοί». Θεωρούν ότι αυτοί οι «προσανατολισμοί» είναι: η επιθυμία να κατακτήσεις κάποιον στόχο, η προσπάθεια που καταβάλλεις για την επίτευξη του στόχου και η ευχαρίστηση που απορρέει από αυτή την προσπάθεια και τονίζουν ότι πρόκειται για βασικά δομικά στοιχεία των κινήτρων αλλά δεν πρέπει να συγχέονται με την ευρύτερη έννοια των κινήτρων. Όπως υποστηρίζει ο Gardner (2001), οι λόγοι εκμάθησης δεν πρέπει να ταυτίζονται με τα κίνητρα διότι η έννοια του κινήτρου προϋποθέτει την ένταση και για να καταλήξουμε ότι κάποιος μαθητής έχει κίνητρα στην εκμάθηση μιας γλώσσας, πρέπει οι λόγοι εκμάθησης της Γ2 να έχουν ένταση και ο μαθητής να είναι διατεθειμένος να καταβάλει προσπάθεια και χρόνο. Επίσης, ο Gardner (1985) ορίζει τα κίνητρα για να μάθεις μία γλώσσα ως την προσπάθεια που καταβάλλει κάποιος για να μάθει μία γλώσσα, λόγω της επιθυμίας που έχει και λόγω της ικανοποίησης που παίρνει από αυτή τη δραστηριότητα και θεωρεί ότι τρεις (3) είναι οι βασικοί παράγοντες των κινήτρων: η ένταση των κινήτρων, η επιθυμία να μάθεις τη γλώσσα και μία θετική στάση απέναντι στην όλη διαδικασία εκμάθησης της γλώσσας.

Συγκεκριμένα, οι Gardner και Lambert (1972) προτείνουν τη διάκριση ανάμεσα σε ένταξη κινήτρων και σε προσανατολισμό κινήτρων, ο οποίος με τη σειρά του διακρίνεται σε ενταξιακό προσανατολισμό (κίνητρο ενσωμάτωσης/ integrative motivation) και χρηστικό/λειτουργικό προσανατολισμό (κίνητρο επίτευξης στόχων/ instrumental motivation). Ο ενταξιακός προσανατολισμός χαρακτηρίζεται από τις θετικές στάσεις του/της μαθητή/τριας απέναντι στην κοινότητα ομιλητών της γλώσσας- στόχου και από την επιθυμία του να ενταχθεί σε αυτήν την κοινότητα, ενώ, ο χρηστικός/λειτουργικός προσανατολισμός προϋποθέτει τον σκοπό της απόκτησης κοινωνικών ή οικονομικών αγαθών, μέσω της γνώσης μίας δεύτερης γλώσσας.

Ένα βασικό, λοιπόν, σημείο, στο οποίο επικεντρώθηκε όλη η έρευνά τους είναι αυτό της ενσωμάτωσης ή ένταξης. Αν και στο κείμενό τους, ο όρος εμφανίζεται με τρεις (3) διαφορετικές μορφές: 1) ενταξιακός προσανατολισμός ή προσανατολισμός ενσωμάτωσης (integrative orientation), 2) ενταξιμότητα/ενσωμάτωση (integrativeness) και 3) κίνητρο ενσωμάτωσης/ ένταξης, καταδεικνύοντας τη μεγάλη σημασία που του αποδίδεται από τους συγγραφείς, παρόλα αυτά, παραμένει ένας όρος ιδιαίτερα αινιγματικός, δεδομένου ότι η πραγματική του έννοια είναι πολύ δύσκολο να οριστεί (Dörnyei, 2003, σ. 5). Ο ίδιος ο Gardner καταλήγει ότι ο συγκεκριμένος όρος χρησιμοποιείται πλέον, ευρέως στη βιβλιογραφία αλλά η έννοιά του ελαφρώς διαφοροποιείται (Gardner, 2001) και ότι το κίνητρο της ενσωμάτωσης σχετίζεται με τη συναισθηματική διάθεση των ατόμων και την επιθυμία τους όχι μόνο να ανοιχτούν και να επικοινωνήσουν με τα μέλη της αλλόγλωσσης κοινότητας αλλά ακόμη και να ταυτιστούν απόλυτα μαζί τους, τόσο σε επίπεδο ψυχολογικό, όσο και συναισθηματικό. Στο παρακάτω σχήμα καταγράφονται τα πιο σημαντικά σημεία της θεωρίας του Gardner.



**Σχήμα 1:** Θεωρία της ενσωμάτωσης του Gardner & Lambert (βασισμένο στους Dörnyei & Ushioda, 2011, σ. 42)

Από την άλλη, το κίνητρο της ενσωμάτωσης σύμφωνα με τον Dörnyei (1990, 2005), δεν περιορίζεται μόνο στην περίπτωση της Γ2 αλλά μπορεί να βρει εφαρμογή και στην περίπτωση της Γ3, στην περίπτωση δηλαδή που δεν υπάρχει κάποιος ομιλητής της γλώσσας στο περιβάλλον των μαθητών/τριών, με τη μορφή της ταύτισης των μαθητών/τριών της ξένης γλώσσας με τα πολιτισμικά και πνευματικά στοιχεία της εν λόγω γλώσσας που καλούνται να μάθουν σε ένα σχολικό περιβάλλον. Ο Dörnyei προσπαθεί, δηλαδή να δώσει μια πιο συγκεκριμένη προσέγγιση (micro - perspective) των κινήτρων και θεωρεί ότι σε αυτήν την περίπτωση δεν υπάρχει καμία πραγματική ή δυνητικά πραγματοποιήσιμη ενσωμάτωση, αλλά σύμφωνα με την αρχική θεωρία του Gardner πρόκειται για τη βασική διαδικασία ταυτοποίησης στο πλαίσιο του αυτοπροσδιορισμού του ανθρώπου (Dörnyei, 2003, σ. 6).

### **2.5.3.2. Γνωστική περίοδος (situated approach/σε συγκεκριμένα περιβάλλοντα μάθησης)**

Η γνωστική περίοδος αντιπροσωπεύει τη μετατόπιση της εστίασης του ενδιαφέροντος της έρευνας στον τομέα των κινήτρων από την κοινωνική-ψυχολογική διάσταση της εκμάθησης της γλώσσας σε ποιο γνωστικά χαρακτηριστικά. Οι γνωστικές έννοιες διεύρυναν το υφιστάμενο θεωρητικό πλαίσιο, χωρίς, όμως, να επιδιώκουν την απόρριψη των προγενέστερων κοινωνικο-ψυχολογικών θεωρήσεων. Στην ουσία, σε αυτή την περίοδο γίνεται προσπάθεια το ενδιαφέρον των μελετητών να περάσει από τους κοινωνικο-ψυχολογικούς παράγοντες που, τυχόν, επηρεάζουν, στο πλαίσιο των εθνογλωσσικών κοινοτήτων (μακροεπίπεδο), σε μια πιο εξειδικευμένη ανάλυση των κινήτρων σε συγκεκριμένα περιβάλλοντα μάθησης (μικροεπίπεδο). Πρόκειται λοιπόν, για μια προσέγγιση των κινήτρων στην τάξη, η οποία δεν αντιμετωπίζει τον/τη μαθητή/τρια με την ιδιότητα του μέλους σε κάποια κοινωνική ομάδα, αλλά στο συγκεκριμένο πλαίσιο μάθησης της τάξης. Το κοινό θέμα στο οποίο βασίστηκε ο νέος αναδυόμενος εκπαιδευτικός προσανατολισμός, κατά το πρώτο εξάμηνο της δεκαετίας του 1990, ήταν η πεποίθηση ότι οι κινητήριες πηγές που σχετίζονται, στενά, με το άμεσο περιβάλλον της τάξης των μαθητών/τριών έχουν μια ισχυρότερη επίδραση στο συνολικό σύμπλεγμα κινήτρων, είτε για τη Γ2, είτε για την Γ3 από ό, τι ήταν αναμενόμενο. Επηρεασμένοι από τις γνωστικές θεωρίες και ο ίδιος ο Gardner με τον Tremblay (Tremblay & Gardner, 1995) πρόσθεσαν στη θεωρία του κοινωνικο-εκπαιδευτικού προτύπου και έννοιες γνωστικές που θα εξεταστούν παρακάτω. Εξέτασαν λοιπόν το περιβάλλον της τάξης, το πλαίσιο εκμάθησης και έκαναν λόγο για τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του μαθήματος, του/της καθηγητή/τριας και των μαθητών/τριών, ως παράγοντες επιρροής της εκμάθησης μιας Γ3.

#### **2.5.3.2.1. Θεωρία του αυτοκαθορισμού ή αυτοπροσδιορισμού των Deci και Ryan**

Μεγάλης σημασίας για τα κίνητρα μάθησης είναι η θεωρία του αυτοκαθορισμού ή αυτοπροσδιορισμού (SDT/ self-determination theory) των Deci και Ryan, ήδη από το

1985, η οποία βασίζεται στις αρχές των γνωστικών θεωριών. Η συγκεκριμένη θεωρία τονίζει τη δυναμική σχέση μεταξύ του ατόμου και του περιγυρού του, εστιάζει στις συνθήκες κάτω από τις οποίες το άτομο μπορεί να κινητοποιήσει τον εαυτό του, προς την επίτευξη κάποιου στόχου και στηρίζεται στη σχέση μεταξύ των ενδογενών και εξωγενών κινήτρων και της ανθρώπινης ανάγκης για αυτονομία. Σύμφωνα με τη Θεωρία του Αυτοπροσδιορισμού, το άτομο αποφασίζει να εμπλακεί σε μία διαδικασία, όταν θεωρεί ότι αυτή η διαδικασία είναι σύμφωνη με τον εαυτό του, τις αρχές και τις αξίες του. Όσο περισσότερο πιστεύει ότι η διαδικασία του ταιριάζει τόσο μεγαλύτερο κίνητρο έχει για συμμετοχή στη συγκεκριμένη διαδικασία. Η έννοια του αυτοπροσδιορισμού έγκειται στην αίσθηση της δυνατότητας επιλογής του ατόμου κατά την έναρξη μίας διαδικασίας και στη «ρύθμιση» των πράξεών του και συμπίπτει με την έννοια της «αυτονομίας». Όπως γίνεται εύκολα αντιληπτό, στη συγκεκριμένη θεωρία, τα είδη κινήτρων διαφέρουν ως προς τον βαθμό που η δράση καθορίζεται από το ίδιο το άτομο. Αυτό σημαίνει ότι τα κίνητρα μπορεί να συνδέονται τόσο με εξωτερικούς όσο και με εσωτερικούς παράγοντες. Βασισμένοι λοιπόν, στον βαθμό αυτοκαθορισμού διακρίνουν τρεις κατηγορίες κινήτρων: α) τα μη κίνητρα (την απουσία δηλαδή κινήτρων/ amotivation), η συγκεκριμένη θεωρία αποτελεί την πρώτη θεωρία για τα κίνητρα που αναγνωρίζει την περίπτωση απουσίας κινήτρου β) τα εξωγενή / εξωτερικά κίνητρα (extrinsic motivation) και γ) τα ενδογενή / εσωτερικά κίνητρα (intrinsic motivation) (Deci & Ryan, 1985).

Τα εξωγενή κίνητρα αποσκοπούν στην απολαβή υλικών, πρακτικών αμοιβών και συνδέονται με το περιβάλλον του/της μαθητή/τριας (π.χ. καλοί βαθμοί στην τάξη, καλές επιδόσεις, έπαινος από το περιβάλλον), ενώ, τα ενδογενή κίνητρα αναφέρονται στα κίνητρα που προκύπτουν από μια δραστηριότητα, από την οποία απορρέει χαρά και ικανοποίηση. Σύμφωνα με αυτήν τη θεωρία, οι αυτοκαθοριζόμενες συμπεριφορές έχουν θετικά αποτελέσματα σε αντίθεση με τις μη αυτοκαθοριζόμενες συμπεριφορές που έχουν αρνητικές συνέπειες. Όταν, δηλαδή, οι άνθρωποι έχουν τη δυνατότητα ελεύθερης επιλογής μιας δραστηριότητας με την οποία θέλουν να ασχοληθούν, αναζητούν τις συνθήκες εκείνες στις οποίες τις προκλήσεις μπορούν να ανταποκριθούν και στην προσπάθειά τους αυτή, αναπτύσσουν ένα αίσθημα επάρκειας των ικανοτήτων τους. Οι Deci και Ryan συνεχίζουν την ανάλυσή τους διακρίνοντας και περαιτέρω τα εξωγενή κίνητρα σε

υποκατηγορίες όπως α) εξωγενή κίνητρα με εξωτερική ρύθμιση, β) εξωγενή κίνητρα με εξωτερική επιρροή, γ) εξωγενή κίνητρα με ταύτιση και δ) εξωγενή κίνητρα με ένταξη, πηγαίνοντας, προοδευτικά, από τα λιγότερο προς τα περισσότερα αυτοκαθοριζόμενα εξωγενή κίνητρα.

Όπως αναφέρει ο Dörnyei (2003), τη θεωρία των Deci και Ryan την εξελίσσει ο Vallerand (1997), διακρίνοντας και κατηγοριοποιώντας τα ενδογενή κίνητρα σε α) ενδογενές κίνητρο για τη γνώση (IM-knowledge/ το αίσθημα της ικανοποίησης ότι αποκτά νέες γνώσεις και εξελίσσεται), β) ενδογενές κίνητρο για την επίτευξη (IM-accomplishment/ το αίσθημα της ικανοποίησης ότι αποπερατώνει μια προσπάθεια, η ευχαρίστηση που απορρέει από την επίτευξη στόχων) γ) ενδογενές κίνητρο με σκοπό τη βίωση διέγερσης (IM – stimulation/ τα αισθήματα που διεγείρονται κάνοντας μία εργασία, η ευχαρίστηση που νοιώθει κάποιος/α κατά την άσκηση της δραστηριότητας). Ενώ, τα εξωγενή κίνητρα, ο Vallerand τα διακρίνει ανάλογα με τον βαθμό στον οποίο οι στόχοι είναι καθορισμένοι από το ίδιο το άτομο σε α) εξωτερικής ρύθμισης (external regulation), β) ενδοσκοπικής ή ενδοπροβαλλόμενης ρύθμισης (introjected regulation) και γ) ρύθμιση ταύτισης ή αναγνωρίσιμη ρύθμιση (identified regulation). Στην πρώτη περίπτωση, της εξωτερικής ρύθμισης υπάρχουν παράγοντες που καθορίζονται από εξωτερικές πηγές και όχι από το ίδιο το άτομο (π.χ. απτά οφέλη ή κόστη). Σε αυτή την περίπτωση, όταν αφαιρείται ο λόγος για την εκμάθηση μιας γλώσσας, αφαιρείται και το κίνητρο για να συνεχίσουμε να τη μαθαίνουμε. Στη δεύτερη περίπτωση, της ενδοσκοπικής ρύθμισης, υπάρχουν παράγοντες που αφορούν την ενασχόληση με μια δραστηριότητα, λόγω μιας πίεσης που έχει εσωτερικευθεί με σκοπό να ανταποκριθεί το άτομο στην εν λόγω δραστηριότητα. Παρόλο, όμως, που η πηγή της πίεσης είναι, πλέον, εσωτερική δε χαρακτηρίζεται ως αυτοκαθοριζόμενη συμπεριφορά γιατί το άτομο αντιδράει σε μία πίεση και δε λειτουργεί στη βάση της ελεύθερης επιλογής. Η τρίτη περίπτωση, θεωρείται η πλέον αυτοκαθοριζόμενη μορφή των εξωγενών κινήτρων. Σε αυτή την περίπτωση, το άτομο θα εμπλακεί σε μία δραστηριότητα επειδή θέλει να επιτύχει έναν πολύ σημαντικό σκοπό και νοείται ως προϊόν ελεύθερης βούλησης. Τα παραπάνω είδη εξωτερικών κινήτρων μπορούν να τοποθετηθούν σε ένα συνεχές, ανάλογα με τον βαθμό εσωτερικεύσής τους από το άτομο. Στα δύο άκρα τοποθετούνται η εξωτερική και η αναγνωρίσιμη ρύθμιση ή ρύθμιση ταύτισης, ενώ στο μέσον του συνεχούς εντοπίζεται

η ενδοπροβαλλόμενη ρύθμιση. Ένα από τα βασικά πλεονεκτήματα της θεωρίας του Αυτοπροσδιορισμού είναι ότι, για πρώτη φορά, τα κίνητρα εντάσσονται σε ένα θεωρητικό πλαίσιο που λαμβάνει υπόψη την επίδραση εξωτερικών παραγόντων στη διαμόρφωση των κινήτρων ή ακριβέστερα στον προσδιορισμό του χαρακτήρα των κινήτρων.

Η Noels (2001) και οι Noels et al. (1999, 2000, 2001) μεταφέρουν τη θεωρία του Αυτοπροσδιορισμού στο πλαίσιο της γλωσσικής εκμάθησης και διακρίνουν και αυτοί, δύο (2) ειδών κίνητρα, τα εσωτερικά (intrinsic motivation) και τα εξωτερικά κίνητρα (extrinsic motivation). Σύμφωνα πάντως με μελέτες τους, το εξωτερικό κίνητρο συνδέεται με τον λειτουργικό προσανατολισμό του κοινωνικο-εκπαιδευτικού προτύπου, ενώ το εσωτερικό κίνητρο συνδέεται με έννοιες όπως είναι η γνώση, τα ταξίδια και η φιλία, κατά την τυπολογία των κινήτρων των Clément & Kruidenier (1983) που θα δούμε παρακάτω. Η Noels (2001, 2005) διαπίστωσε ότι στην περίπτωση εκμάθησης της Γ3 σε περιβάλλον τάξης, οι έννοιες «εσωτερικά» και «εξωτερικά κίνητρα» της θεωρίας του Αυτοπροσδιορισμού μπορούσαν να προβλέψουν καλύτερα τη συμμετοχή στη μαθησιακή διαδικασία. Αντίθετα, ο προσανατολισμός ενσωμάτωσης μπορούσε να προβλέψει καλύτερα τη συμμετοχή στην κοινότητα και στον πολιτισμό της Γ2. Για αυτόν τον λόγο, η Noels (2005) υποστηρίζει ότι ο προσανατολισμός ενσωμάτωσης συνδέεται με ζητήματα κοινωνικής ταυτότητας και διαπροσωπικών σχέσεων ή σχέσεων ανάμεσα στα μέλη της ομάδας (της εσω-ομάδας/intergroup), τα οποία διαφέρουν από τις διαδικασίες που λαμβάνουν χώρα στο άμεσο μαθησιακό περιβάλλον.

#### **2.5.3.2.2. Θεωρία προσδιορισμού σκοπού**

Ο σκοπός ήταν από πάντα κεντρικό χαρακτηριστικό όλων των ερευνών σε σχέση με τα κίνητρα εκμάθησης μιας ξένης γλώσσας. Κατά τον Gardner (1985), τα κίνητρα εμπεριέχουν έναν σκοπό, μία προσπάθεια, μία επιθυμία για την επίτευξη αυτού του σκοπού και μία ευνοϊκή στάση απέναντι στη συγκεκριμένη δραστηριότητα, ενώ, πρέπει να τονιστεί ότι η συγκεκριμένη έννοια του σκοπού είναι κοινός τόπος σε πάρα πολλούς ορισμούς των κινήτρων μάθησης μιας ξένης γλώσσας.

Πολλές φορές οι «σκοποί» (goals) στην εκμάθηση γλωσσών παρουσιάζονταν ως «προσανατολισμοί» (orientations) αλλά μόνο ύστερα από την έρευνα των Tremblay και Gardner (1995), οι έρευνες στον «προσανατολισμό» συνδέθηκαν άρρηκτα με τις διάφορες θεωρίες του «σκοπού». Οι παραπάνω, στην πρότασή τους για την ανάπτυξη των κινήτρων, εισήγαγαν, ως κεντρική συνιστώσα, την έννοια της «σημαντικότητας του στόχου» (goal salience) που περιλαμβάνει τις ιδιαιτερότητες των στόχων των μαθητών/τριών και αναφέρθηκαν στις στρατηγικές της ρύθμισης του στόχου (goal-setting strategies) στον τομέα της εκμάθησης ξένων γλωσσών.

Επίσης, κάνουν λόγο για «δύναμη του στόχου» (valence), πόσο μεγάλη είναι δηλαδή η επιθυμία για τον στόχο και ποιες συμπεριφορές αναπτύσσονται για την εκμάθηση της Γ2 και για «αυτό-αποτελεσματικότητα», έννοια που περιλαμβάνει το άγχος του/της μαθητή/τριας και το προσδόκιμο της απόδοσης.

Με τη γνωστική έννοια του «στόχου» αντικαταστάθηκε σε μεγάλο βαθμό η έννοια των «αναγκών» και χαρακτηρίστηκε ως ο παράγοντας που παρέχει την ώθηση και την κατεύθυνση των κινήτρων. Η προσοχή της έρευνας επικεντρώθηκε, κυρίως, σε τρεις (3) βασικούς τομείς, όπως είναι «ο καθορισμός του στόχου», «ο προσανατολισμός του στόχου» και «το περιεχόμενο του στόχου και η πολλαπλότητα του στόχου». Σύμφωνα με τη θεωρία του «καθορισμού στόχου» των Locke και Latham's (1990), οι διαφορές σε επιδόσεις των ατόμων εξηγούνται από τα διαφορετικά γνωρίσματα των στόχων. Γνωρίσματα που σχετίζονται με την ιδιαιτερότητα του στόχου, τη δυσκολία του στόχου και τη δέσμευση στον στόχο. Αν και η θεωρία των Locke και Latham αναπτύχθηκε σε εργασιακά περιβάλλοντα, παρόλα αυτά εφαρμόστηκε στην εκπαίδευση (Pintrich & Schunk, 2002), με μεγάλη έμφαση στον καθορισμό των στόχων, στην προώθηση της αυτο-αποτελεσματικότητας και στην αυτορρύθμιση της μάθησης (Schunk & Zimmerman, 2008).

Σε αντίθεση με τη «θεωρία καθορισμού στόχων», η οποία αρχικά εφαρμόστηκε στα κίνητρα στο χώρο εργασίας, η «θεωρία προσανατολισμού στόχου» αναπτύχθηκε ειδικά για να εξηγήσει τη μάθηση και την απόδοση των παιδιών στα σχολεία. Όπως τονίζεται, η συγκεκριμένη θεωρία αναδεικνύει τους μαθησιακούς στόχους με επίκεντρο την εκμάθηση του περιεχομένου, καθώς και «τον προσανατολισμό απόδοσης», που περιλαμβάνει την επιδίωξη "στόχων απόδοσης" (ή «στόχων εμπλοκής του εγώ»), με έμφαση στην επίδειξη της ικανότητας να πάρει καλούς



βαθμούς ή να ξεπεράσει άλλους μαθητές (Ames, 1992). Επιπλέον, υποστηρίζει ότι είναι σημαντικό να εξεταστούν οι αλληλεπιδράσεις μεταξύ των προσανατολισμών των προσωπικών στόχων των μαθητών/τριών και των εφαρμοσμένων παιδαγωγικών. Ενώ η θεωρία του καθορισμού στόχων και η θεωρία προσανατολισμού στο στόχο αφορούν, κυρίως, την ατομική απόδοση και τα σχολικά, και όχι μόνο, επιτεύγματα, η θεωρία του «περιεχομένου του στόχου και της πολλαπλότητας του στόχου» δεν επικεντρώνεται στην ακαδημαϊκή, παραδείγματος χάρη, απόδοση, αλλά πρεσβεύει ότι, είναι πιθανό, το κίνητρο των σπουδαστών/στριών να μπορεί, επίσης, να διαμορφωθεί από εξωσχολικούς στόχους.

Βέβαια, πρέπει να τονιστεί ότι ο συγκεκριμένος τομέας δεν υιοθέτησε, όπως τονίζουν οι Pintrich και Schunk (2002), την, ήδη, γνωστή από τον χώρο της εκπαιδευτικής ψυχολογίας θεωρία του προσανατολισμού των στόχων (goal-orientation theory), αν και επρόκειτο για την πλέον καταξιωμένη θεωρία έρευνας στον τομέα των κινήτρων, με άμεσες αναφορές, τόσο για τους μαθητές/τριες, όσο και για τους/τις εκπαιδευτικούς

#### **2.5.3.2.3. Η θεωρία των τεσσάρων προσανατολισμών των Clément και Kruidenier**

Οι Clément και Kruidenier (1983) θεωρούν ότι τα διαφορετικά αποτελέσματα στα οποία καταλήγουν οι διάφορες θεωρίες σε σχέση με την επιρροή που ασκεί είτε ο προσανατολισμός ενσωμάτωσης είτε ο χρηστικός/λειτουργικός προσανατολισμός στην εκμάθηση Γ2 και Γ3 οφείλονται στο γεγονός ότι 1) υπάρχουν ασάφειες σε σχέση με τον ορισμό αυτών των προσανατολισμών, δεδομένου ότι, παραδείγματος χάρη, «το ταξίδι στο εξωτερικό» ο Lukmani (1972) το συγκαταλέγει στον χρηστικό προσανατολισμό σε αντίθεση με τους Burstall, Jamieson, Cohen και Hargreaves (1974), οι οποίοι θεωρούν ότι ανήκει στον προσανατολισμό ενσωμάτωσης, καθώς και 2) στις επιρροές που ασκεί το «περιβάλλον» μάθησης, δεδομένου ότι είναι τελείως διαφορετικό να μαθαίνει κάποιος μια Γ2 ή να μαθαίνει μια Γ3. Στο πλαίσιο της δικής τους έρευνας, αξιολογήσαν, σε σχέση με τους παραπάνω προσανατολισμούς, την επιρροή της εθνικότητας (γαλλική/αγγλική) του/της μαθητή/τριας, το πλαίσιο, εάν

πρόκειται δηλαδή για πολυπολιτισμικό περιβάλλον ή μονοπολιτισμικό, καθώς και τη γλώσσα-στόχο της εκμάθησης (αγγλικά, γαλλικά / ισπανικά). Οι Clément και Kruidenier σε αντίθεση με τον Dörnyei, επεσήμαναν την ανάγκη για επαναπροσδιορισμό του κινήτρου ενσωμάτωσης, καθώς υποστηρίζουν ότι ο προσανατολισμός της ενσωμάτωσης των Gardner και Lambert (1972) μπορεί να υφίσταται μόνο σε περιβάλλοντα πολυπολιτισμικά και πολυγλωσσικά, στα οποία μία γλώσσα επικρατεί έναντι των υπολοίπων. Σύμφωνα λοιπόν με τη δική τους έρευνα, που έγινε τόσο σε περιβάλλοντα μονογλωσσικά, όσο και πολυγλωσσικά, υπάρχουν τέσσερις (4) βασικοί προσανατολισμοί, συνδεδεμένοι άμεσα με τα κίνητρα στην εκμάθηση ξένης γλώσσας που έχουν την ίδια δομή με αυτών της θεωρίας του αυτοπροσδιορισμού. Οι Clément και Kruidenier αναφέρονται στο ταξίδι, στη φιλία και στη γνώση που συνδέονται αλληλένδετα με τα ενδογενή κίνητρα και την αυτοκαθοριζόμενη συμπεριφορά, τονίζοντας, συγχρόνως, τον χρηστικό προσανατολισμό τους (κίνητρο επίτευξης στόχων/ instrumental motivation) που συνδέεται με τη σειρά του με τα εξωγενή κίνητρα. Βέβαια, θεωρούν ότι ανακύπτει ένας μεγάλος προβληματισμός για το εάν τα ταξίδια, η φιλία και η γνώση είναι πράγματι ενδογενή κίνητρα, δεδομένου ότι σχετίζονται με αξίες που έχουν περάσει στην αυτοαντίληψη και δεδομένου ότι γενούν θετικά συναισθήματα, προάγοντας την αυτονομία και την αυτοπεποίθηση, ή εάν πρόκειται για εξωγενή κίνητρα, υπό την έννοια ότι αναφέρονται σε κίνητρα εξωγενή από τη μάθηση αυτή καθαυτή. Καταλήγουν λοιπόν, ότι τα όρια μεταξύ ενδογενών και εξωγενών κριτηρίων είναι δυσδιάκριτα και χρήζουν περαιτέρω ανάλυσης.

#### **2.5.3.2.4. Η νευροβιολογία των κινήτρων μάθησης για την ξένη γλώσσα**

Κατά τη δεκαετία του 1990, ο Schumann (1998, 1999), βασισμένος στις νευροβιολογικές έρευνες των μηχανισμών του ανθρώπινου εγκεφάλου που σχετίζονται με την εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας, εισήγαγε μια καινούρια, καινοτόμο, για εκείνη τη περίοδο, θεωρία που εξετάζει τα κίνητρα από νευροβιολογική σκοπιά. Το βασικό στοιχείο της θεωρίας είναι η «αξιολόγηση και η ανατροφοδότηση του κινήτρου» (stimulus appraisal) που γίνεται στο ανθρώπινο

εγκέφαλο και έχει πέντε (5) διαφορετικές διαστάσεις: 1) την καινοτομία (novelty), ο βαθμός δηλαδή του απρόσμενου ή της εξοικείωσης, 2) την ευχαρίστηση (pleasantness), πόσο ευχάριστη και ελκυστική μας είναι η εκμάθηση της γλώσσας, 3) την σπουδαιότητα του σκοπού, εάν και κατά πόσο η εκμάθηση της γλώσσας καλύπτει κάποια ανάγκη ή απλά πρόκειται για έναν προσωπικό στόχο, 4) την προοπτική της επιτυχίας, εάν δηλαδή κάποιος/α θεωρεί ότι θα μπορέσει να ανταπεξέλθει με επιτυχία στην εν λόγω δραστηριότητα και 5) την εικόνα του εαυτού μας και την κοινωνική μας εικόνα, εάν, δηλαδή, η εκμάθηση της γλώσσας συνάδει με την αυτοαντίληψη μας ή τις κοινωνικές επιταγές. Ο Schumann απέδειξε ότι η «αξιολόγηση του κινήτρου» αποτελεί τη συναισθηματική βάση της ανθρώπινης δράσης, δεδομένου ότι υπάρχει ένα σύστημα συνολικής αξιολόγησης που έχει ο καθένας/η καθεμία σε τμήμα του εγκεφάλου, υπεύθυνου για το «θυμητικό αξίας». Πρόσφατα, το 2001, ο Schumann διεύρυνε τη θεωρία του, τονίζοντας ότι η μάθηση είναι μια μορφή αναζήτησης πνευματικής τροφής.

#### **2.5.3.2.5. Η θεωρία της εκμάθησης ξένης γλώσσας σε εκπαιδευτικό πλαίσιο (situated conception of L2 motivation)**

Η θεωρία της ενσωμάτωσης των Gardner και Lambert (1972), η οποία, όπως, ήδη, αναφέρθηκε, είναι μια θεωρία που επικεντρώνεται στη μακρο-αντίληψη (macro perspective) των κινήτρων και σχετίζεται, κυρίως, με την κοινωνικοπολιτισμική διάσταση τους, βοήθησε τόσο στη μελέτη των κινήτρων στην εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας, όσο και στη μελέτη μιας μεγάλης γκάμας κοινωνικοπολιτισμικών θεμάτων, όπως η πολυπολιτισμικότητα, η γλωσσική παγκοσμιοποίηση, η γλωσσική επαφή κ.ά. Παρόλα αυτά, πολλοί μελετητές, τη δεκαετία του 1990, δεν τη θεώρησαν κατάλληλη ως προς τη μελέτη των κινήτρων, στο πλαίσιο εκμάθησης μιας ξένης γλώσσας σε σχολικό περιβάλλον και έκαναν λόγο για τη θεωρία των κινήτρων σε εκπαιδευτικό πλαίσιο. Η καθοδηγούμενη, δηλαδή, εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας σε σχολικό περιβάλλον. Η συγκεκριμένη θεωρία βασίζεται στην παραδοχή ότι το σχολικό περιβάλλον και γενικότερα, οποιοδήποτε περιβάλλον καθοδηγούμενης εκμάθησης μίας ξένης γλώσσας παίζει καταλυτικό ρόλο στη διαμόρφωση των κατάλληλων κινήτρων. Οι εν λόγω ερευνητές ξεκίνησαν να εξετάζουν την επίδραση διαφόρων

παραγόντων που επηρεάζουν την ανάπτυξη των κινήτρων μάθησης σε ένα εκπαιδευτικό πλαίσιο όπως: α) τους παράγοντες που σχετίζονται με το μάθημα, όπως, επί παραδείγματι, τη συνάφεια του εκπαιδευτικού υλικού, το κατά πόσο είναι ενδιαφέρουσες οι προτεινόμενες δραστηριότητες, την καταλληλότητα των μεθόδων διδασκαλίας κ.ά., β) τους παράγοντες που σχετίζονται με τον/την εκπαιδευτικό, όπως η προσωπικότητα του/της εκπαιδευτικού, η συμπεριφορά του/της, ο τρόπος διδασκαλίας που υιοθετεί και γ) τους παράγοντες που σχετίζονται με το μαθητικό κοινό, όπως τα διάφορα χαρακτηριστικά των μαθητών/τριών, η συνοχή μεταξύ των μαθητών/τριών, οι στόχοι των μαθητών/τριών κ.ά. (Dörnyei 2003, σ. 11).

### **2.5.3.3. Περίοδος προσανατολισμένη στη διαδικασία των κινήτρων**



Μια πραγματικά μεγάλη πρόκληση για τις θεωρίες των κινήτρων στάθηκε η περιγραφή της χρονικής οργάνωσης των κινήτρων, η απεικόνιση δηλαδή των κινήτρων ανάλογα με τα διάφορα χρονικά στάδια τους.

Η καταγραφή των μεταβολών που τυχόν λαμβάνουν χώρα στα κίνητρα είναι ιδιαίτερης σημασίας, κυρίως όταν πρόκειται για κάποιον στόχο μακροπρόθεσμο, όπως η εκμάθηση μιας Γ3 για την οποία χρειάζονται πολλά χρόνια για να ολοκληρωθεί. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί γνωρίζουν βέβαια πολύ καλά ότι τα κίνητρα των μαθητών/τριών δεν παραμένουν σταθερά κατά τη διάρκεια της μάθησης, είτε σε κάποιο μικροεπίπεδο (π.χ. ένα ωριαίο μάθημα), είτε σε μακροεπίπεδο (π.χ. κατά τη διάρκεια ενός κύκλου σπουδών).

#### **2.5.3.3.1. Η θεωρία των Williams & Burden για τη χρονική διάκριση των κινήτρων**

Μεταξύ των πρώτων που τόνισαν την απλή αλλά πολύ σημαντική εννοιολογική διάκριση σε σχέση με το κίνητρο στη Γ2 και στη Γ3 και τα χρονικά στάδια του ήταν οι Williams και Burden (1994). Σύμφωνα με την ανάλυσή τους, είναι σημαντική η διάκριση της δημιουργίας και της ενίσχυσης του κινήτρου, διότι η «κινητροποίηση» των μαθητών/τριών δεν περιορίζεται στην πρόκληση ενός αρχικού ενδιαφέροντος,

αλλά συνεπάγεται τη διατήρηση του ενδιαφέροντος για την επίτευξη των όποιων στόχων. Ανέλυσαν λοιπόν, τα διαδοχικά στάδια των κινήτρων κατά μήκος ενός συνεχούς:

Λόγοι για να κάνω κάτι  Απόφαση για να κάνω κάτι   
Επιμονή στο να κάνω κάτι

τονίζοντας ότι τα δύο (2) πρώτα στάδια σχετίζονται με το κίνητρο της έναρξης, ενώ το τελευταίο με αυτό της διατήρησης του κινήτρου, καθώς και τη μεγάλη σημασία της διαφοροποίησης των παραπάνω σταδίων τόσο από θεωρητική άποψη, όσο και από παιδαγωγική.

#### **2.5.3.3.2. Διάκριση κινήτρων σύμφωνα με τα χρονικά στάδια κατάκτησης του στόχου**

Ο Dörnyei (2003) επίσης ανέλυσε τα κίνητρα, δίνοντας έμφαση και στο δυναμικό χαρακτήρα τους, καθώς και στις διάφορες διακυμάνσεις τους μέσα στον χρόνο, καταλήγοντας ότι ακόμη και όταν τα κίνητρα εξετάζονται με βάση κάποιους συγκεκριμένους μαθητές/τριες σε μια συγκεκριμένη εκπαιδευτική διαδικασία, ακόμη και τότε η έλλειψη σταθερότητας είναι ιδιαίτερα εμφανής.

Προσθέτει ότι πολλές, είτε διαφορές, είτε αντιθέσεις που παρατηρούνται στις διάφορες θεωρίες των κινήτρων μπορεί να οφείλονται στις διαφορετικές χρονικές φάσεις μελέτης των κινήτρων, στις οποίες οι θεωρίες αυτές έχουν επικεντρωθεί και καταλήγει σε μία κατηγοριοποίηση των κινήτρων με βάση τα διάφορα χρονικά στάδια (Dörnyei & Ottó 1998, βλ. επίσης Dörnyei, 2000, 2001).

Σύμφωνα λοιπόν με αυτήν την κατηγοριοποίηση των κινήτρων πρέπει να λαμβάνουμε υπόψη μας δύο κύριες διαστάσεις:

- την αλληλουχία της δράσης και
- τις κινητήριες επιρροές

Η πρώτη διάσταση εμπεριέχει τη διαδικασία σύμφωνα με την οποία, οι επιθυμίες και οι ελπίδες μετατρέπονται αρχικά σε στόχους και στη συνέχεια σε προθέσεις, οδηγώντας τελικά σε δράση και, καλώς εχόντων, στην ολοκλήρωση και την επίτευξη

των στόχων, ενώ η διαδικασία ολοκληρώνεται με την τελική αξιολόγηση. Η δεύτερη διάσταση του μοντέλου, οι κινητήριες επιρροές, περιλαμβάνει τις κινητήριες δυνάμεις που υποκρύπτονται και τροφοδοτούν τη συμπεριφορική διαδικασία.

Ο Dörnyei (2003, σ. 18) κάνει λόγο λοιπόν για τουλάχιστον τρία διαφορετικά χρονικά στάδια που περιγράφουν το πως η αρχική επιθυμία μετατρέπεται σε στόχο και το πως, στη συνέχεια, οι προθέσεις αυτές τίθενται σε εφαρμογή για να οδηγήσουν, αισίως, στην εκπλήρωση του στόχου και τελικά στην τελική αξιολόγηση και αποτίμηση της όλης διαδικασίας. Αναφέρεται λοιπόν στο:

1. Στάδιο πριν τη δράση (preactional stage): πρόκειται για το αρχικό στάδιο στο οποίο γίνεται η επιλογή του κινήτρου, η οποία θα οδηγήσει στην επιλογή του στόχου.
2. Στάδιο δράσης (actional stage): το δεύτερο στάδιο, κατά το οποίο το κίνητρο πρέπει να διατηρηθεί και να προστατευθεί, καθόλη τη διάρκεια της δράσης. Σε αυτό το στάδιο, το άτομο πρέπει να καταφέρει να συνεχίσει αναπόσπαστο προς την εκπλήρωση του στόχου του, παρά τις όποιες συνθήκες διάσπασης μπορεί να συναντήσει, όπως τα διάφορα σχόλια από συμμαθητές/τριες, προσωπικές δυσκολίες, άγχος κ.ά.
3. Στάδιο μετά τη δράση (postactional stage): πρόκειται για το τρίτο και τελευταίο στάδιο που είναι το στάδιο της αναδρομικής αξιολόγησης της όλης διαδικασίας και είναι πολύ βασικό για τις μετέπειτα επιλογές του ατόμου.

#### **2.5.3.3.3. Διάκριση κινήτρων σύμφωνα με την Ushioda και τα χρονικά στάδια κατάκτησης του στόχου**

Η επικράτηση στον χώρο της μελέτης των κινήτρων, τόσο για τη Γ2, όσο και για τη Γ3 ποσοτικών ερευνητικών μελετών από την περίοδο του κοινωνικο-εκπαιδευτικού μοντέλου του Gardner αλλά και όλων των υπολοίπων που έλαβαν χώρα, τόσο κατά την κοινωνικο-ψυχολογική περίοδο, όσο και κατά τη γνωστική περίοδο, καθυστέρησαν την εμφάνιση ερευνών προσανατολισμένων στη δυναμική φύση του

κινήτρου για τη Γ2 αλλά και για τη Γ3, ερευνών που να δίνουν έμφαση στις χρονικές πτυχές των κινήτρων εντός του πλαισίου της θεσμοθετημένης μάθησης.

Σύμφωνα λοιπόν με την Ushioda (1996), ένα πιο ενδοσκοπικό είδος ερευνητικής προσέγγισης κρίθηκε απαραίτητο, με σκοπό να διερευνηθούν τα ποιοτικά χαρακτηριστικά των κινήτρων, δίνοντας έμφαση, όχι μόνο στην εμφάνιση και την απώλεια των κινήτρων, αλλά, στον εντοπισμό των παραγόντων που μπορεί να βρίσκονται σε δυναμική αλληλεπίδραση με τα κίνητρα όπως, επί παραδείγματι, η πρότερη εμπειρία από τη μαθησιακή διαδικασία του κάθε μαθητή. Η Ushioda (1994, 1996) επικεντρώθηκε στη δυναμική φύση των κινήτρων, καθώς και στις μεταβολές των κινήτρων μέσα στον χρόνο. Σε μια διαχρονική μελέτη μέσω συνεντεύξεων με Ιρλανδούς/ες μαθητές/τριες της γαλλικής γλώσσας (Ushioda, 1998), εντοπίστηκαν και αναγνωρίστηκαν δια-ατομικές (inter-individual) και ενδο-ατομικές (intra-individual) μεταβλητές στο χρονικό πλαίσιο αναφοράς που διαμορφώνει το κίνητρο των μαθητών/τριών. Οι δεκαέξι (16) από τους είκοσι (20) συμμετέχοντες/ουσες καθόρισαν, κυρίως, το κίνητρό τους για τη Γ3 με όρους επίδρασης ενός θετικού ιστορικού μάθησης, παρά σύμφωνα με μελλοντικούς στόχους. Όσον αφορά τον μελλοντικό προσανατολισμό σε στόχο, σύμφωνα με τα δεδομένα της έρευνας της, θεωρήθηκε «ως η δυνητικά εξελισσόμενη διάσταση των κινήτρων για την εκμάθηση γλωσσών και όχι αυτό καθαυτό το απαραίτητο σκεπτικό» (Ushioda, 1998, σ. 81-82), δεδομένου ότι οι οριστικές δομές των στόχων αργούν να αποκρυσταλλωθούν από τους μαθητές/τριες. Στο εντωμεταξύ, όμως, το κύριο κίνητρο για την εμπλοκή στη μάθηση παραμένει η ευχαρίστηση που παίρνει ο/η μαθητής/τρια από τη μαθησιακή διαδικασία, η ευχάριστη δηλαδή εμπειρία της μάθησης, κυρίως, αν είναι και επιτυχής. Στον/ην μαθητή/τρια λοιπόν, μπορεί να βαραίνει το γεγονός ότι είναι καλός/η σε αυτό το αντικείμενο ή το ότι του είναι ευχάριστη η όλη διαδικασία εκμάθησης παρά κάποιος μελλοντικός στόχος που μπορεί να έχει τεθεί.

#### **2.5.3.4. Κοινωνικο-δυναμική περίοδος**

Από την περίοδο την προσανατολισμένη στη διαδικασία των κινήτρων περνάμε σε μια καινούρια περίοδο, την κοινωνικο-δυναμική, σύμφωνα με την οποία η

διαδικασία ανάπτυξης των κινήτρων για τη Γ3 είναι ιδιαίτερα πολύπλοκη. Θεωρείται πλέον, ότι τα κίνητρα βρίσκονται σε δυναμική αλληλεπίδραση με πολλαπλούς εσωτερικούς, κοινωνικούς και περιεχόμενους παράγοντες. Η ενσωμάτωση του κοινωνικού πλαισίου στην έρευνα των κινήτρων προέκυψε από προσεγγίσεις στον τομέα της ψυχολογίας των κινήτρων που συνδύασαν τις έννοιες του Εαυτού, του ατόμου και του κοινωνικού πλαισίου με σκοπό να διερευνήσουν πώς αναπτύσσεται και αναδύεται το κίνητρο μέσω πολύπλοκων αλληλεπιδράσεων μεταξύ των ατόμων και του περιβάλλοντός τους. Η συγκεκριμένη αυτή γραμμή σκέψης έγινε αισθητή και στον χώρο των κινήτρων σε σχέση με τη Γ2 και τη Γ3. Η Norton (2000), αμφισβήτησε την έννοια του «αϊστορικού» μαθητή/τριας μιας γλώσσας. Θεωρεί ότι κανείς/καμία μαθητής/τρια δεν μπορεί εύκολα να χαρακτηριστεί, είτε με κίνητρο ενσωμάτωσης, είτε με λειτουργικό κίνητρο, με ξεκάθαρη δηλαδή ταυτότητα στόχου, δεδομένου ότι τόσο τα κίνητρα, όσο και η ταυτότητα είναι «κοινωνικές κατασκευές», οι οποίες, πολύ συχνά, μπορεί να συνυπάρχουν, ακόμη και με αντιφατικό τρόπο, στο ίδιο το άτομο. Επίσης, τονίζει ότι οι θεωρητικοί της εκμάθησης των ξένων γλωσσών δεν ανέπτυξαν μία κατανοητή θεωρία που να εμπερικλείει τον/την μαθητή/τρια και το πλαίσιο εκμάθησης. Σύμφωνα και με τον Block (2003) υπάρχει μια «κοινωνική στροφή» στην εκμάθηση των γλωσσών, σύμφωνα με την οποία, η εκμάθηση των γλωσσών είναι, πρωτίστως, μια κοινωνικο-πολιτισμική και κοινωνικο-ιστορικά τοποθετημένη διαδικασία παρά μια γνωστική, ψυχογλωσσική διαδικασία (Lafford, 2007, Zuengler & Miller, 2006). Και ο Ellis (2007, σ. 23) χαρακτηρίζει την εκμάθηση μιας Γ2 ή Γ3 ως μία «θεωρία δυναμικών συστημάτων» (DST/ Dynamic Systems Theory) και τονίζει ότι σηματοδοτείται η ωρίμανση της έρευνας στον τομέα της εκμάθησης της Γ2 και της Γ3, λόγω του ότι αναλύονται πολλοί παράγοντες που αλληλεπιδρούν στο περίπλοκο σύστημα της εκμάθησης και της χρήσης, παραδείγματος χάρη, της Γ3. Η γλώσσα, δηλαδή, γίνεται αντιληπτή ως ένα περίπλοκο δυναμικό σύστημα στο οποίο γνωστικοί, κοινωνικοί και περιβαλλοντικοί παράγοντες αλληλεπιδρούν συνεχώς, με αποτέλεσμα να προκύπτουν δημιουργικές επικοινωνιακές συμπεριφορές από κοινωνικά συν-ρυθμιζόμενες αλληλεπιδράσεις. Γίνεται πλέον το πέρασμα από γραμμικές προσεγγίσεις, οι οποίες μπορούν να επικεντρωθούν σε ένα μικρό αριθμό παραγόντων που τυχόν επηρεάζουν και δικαιολογούν συμπεριφορές μαθητών/τριών σε προσεγγίσεις που λαμβάνουν υπόψη τους τη σύνθετη πολλαπλότητα εσωτερικών,



περιστασιακών και χρονικών παραγόντων που δύναται να επηρεάσουν τα κίνητρα των μαθητών/τριών.

#### **2.5.3.4.1. Το κίνητρο σε σχέση με το άτομο και το περιβάλλον του (A person-in-context, relational view of motivation)**

Όπως ειπώθηκε και παραπάνω, οι γραμμικές προσεγγίσεις για το κίνητρο δεν μπόρεσαν να αποτυπώσουν και να εξηγήσουν τη μοναδικότητα του κάθε ανθρώπου και τους παράγοντες που ορίζουν την πρόθεση του και την εμπλοκή του στην εκμάθηση μιας Γ3. Όπως τονίζει η Ushioda (2009), στην ουσία, βασικός στόχος τους ήταν να αναπτυχθούν γενικευμένα γραμμικά μοντέλα, τα οποία θα μπορούσαν να προβλέψουν το είδος των κινήτρων που θα μπορούσε να οδηγήσει σε διάφορα είδη μάθησης, να προβλέψουν τη συμπεριφορά που προκύπτει σε διάφορα περιβάλλοντα και συνεπώς, τις παιδαγωγικές μεθόδους που ενδείκνυνται, ώστε να βελτιωθούν οι μαθησιακές συμπεριφορές και τα προσδοκώμενα αποτελέσματα, χωρίς, όμως, να υπολογίζουν, επί παραδείγματι, τους πολλαπλούς εσωτερικούς παράγοντες που μπορεί να επηρεάζουν τα ατομικά κίνητρα σε συνδυασμό και με άλλους παράγοντες του κοινωνικού περιβάλλοντος και του περιβάλλοντος μάθησης.

Επιπλέον, οι γραμμικές προσεγγίσεις, επιδιώκοντας τη δυνατότητα εφαρμογής τους σε διευρυμένους πληθυσμούς και περιβάλλοντα, εστίασαν την προσοχή τους μόνο σε γενικευμένους τύπους μαθητών/τριών, χωρίζοντας τους σε γενικές κατηγορίες όπως, παραδείγματος χάρη, μαθητές/τριες με αυξημένη κινητροποίηση ή χωρίς κινητροποίηση, μαθητές/τριες με εσωτερικά κίνητρα ή εξωτερικά, με χαμηλή ή υψηλή αυτοεκτίμηση κ.ο.κ., αντιμετωπίζοντάς τους, δηλαδή, ως εξιδανικευμένες δέσμες μεταβλητών που, θεωρητικά, συμπεριφέρονται και αντιδρούν με προβλέψιμο τρόπο (Dörnyei, 2009). Ακόμη και για την περίπτωση της γνωστικής περιόδου, η οποία έλαβε υπόψη της το πλαίσιο του/της μαθητή/τριας, η Ushioda (2009) θεωρεί ότι οι συγκεκριμένες γραμμικές θεωρίες, ενώ, πράγματι, εξέταζαν κάποιους περικείμενους παράγοντες, όπως, επί παραδείγματι, το περιβάλλον της τάξης ή το πολιτισμικό περιβάλλον, παρόλα αυτά, το εξέταζαν μόνο ως μια μεταβλητή σταθερού υπόβαθρου, η οποία, ίσως, μπορούσε να επηρεάσει το ατομικό

κίνητρο. Όπως εξηγούν οι Sealey και Carter (2004, σ. 196), μία βασική διαφορά μεταξύ της γραμμικής και της «σχεσιακής» προσέγγισης είναι ότι η «σχεσιακή» προσέγγιση επικεντρώνει την προσοχή της στο δυναμικό σύστημα των σχέσεων μεταξύ χαρακτηριστικών, φαινομένων και διαδικασιών, μεταξύ δηλαδή σχέσεων που είναι σύνθετες, απρόβλεπτες και μοναδικές, δεδομένου ότι κάθε άτομο και κάθε περιβάλλον είναι μοναδικά. Από μια τέτοια «σχεσιακή» προοπτική, τα κίνητρα δε γίνονται αντιληπτά ως μια ποσοτικά προσδιορίσιμη μεταβλητή ή ως ένα χαρακτηριστικό ατομικής διαφοράς αλλά, όπως τονίζουν οι Sealey και Carter, ως το αποτέλεσμα της ανθρώπινης πρόθεσης, σε σχέση με την κοινωνία στην οποία αναπτύσσεται (2004).

Ως απάντηση στις ελλείψεις των γραμμικών προσεγγίσεων για το κίνητρο στη Γ2 και στη Γ3, η Ushioda (2009) πρότεινε μια σχεσιακή προοπτική που λαμβάνει υπόψη της τις βιολογικά εξελισσόμενες αλληλεπιδράσεις μεταξύ των κινήτρων, του εαυτού και του πλαισίου. Η θεωρία της δίνει έμφαση στην περίπλοκη προσωπικότητα των πραγματικών ανθρώπων, σε αντίθεση με την παραδοσιακή εστίαση σε αφηρημένες έννοιες και χαρακτηριστικά μαθητών/τριών Γ2 ή Γ3. Τονίζει ότι, αναφορικά με τα κίνητρα στη Γ3, πρέπει να αντιληφθούμε τους μαθητές/τριες της Γ3, ως πραγματικά άτομα που τοποθετούνται σε συγκεκριμένα ιστορικά και πολιτιστικά περιβάλλοντα και των οποίων τα κίνητρα και οι ταυτότητες ορίζουν και ορίζονται από αυτά τα περιβάλλοντα. Εστιάζει στο άτομο, ως ένα σκεπτόμενο, με συναισθήματα ανθρώπινο, το οποίο έχει τη δική του ταυτότητα, προσωπικότητα, μοναδικό ιστορικό υπόβαθρο, καθώς και τους δικούς του στόχους, κίνητρα και προθέσεις. Επίσης, εστιάζει στην αλληλεπίδραση μεταξύ του ίδιου του ατόμου και του πολύπλοκου συστήματος κοινωνικών σχέσεων, δραστηριοτήτων, εμπειριών και πολλαπλών μικρο- και μακρο-πλαισίων, στα οποία το άτομο κινείται ως αναπόσπαστο μέρος τους. Το κύριο επιχείρημα της είναι «ότι πρέπει να ληφθεί υπόψη ένας σχεσιακός (και όχι γραμμικός) συνδυασμός αυτών των πολλαπλών στοιχείων των διαφόρων πλαισίων και των αλληλεπιδράσεων που αναπτύσσονται, καθώς, μέσα από αυτά προκύπτει το κίνητρο, ως μια οργανική διαδικασία» (Ushioda, 2009, σ. 220).

Σε επίπεδο ανάλυσης βέβαια, αυτού του είδους η σχεσιακή άποψη των κινήτρων παρουσιάζει σημαντικές προκλήσεις, δεδομένου ότι η μονάδα ανάλυσης εκτείνεται

πέρα από το άτομο για να συμπεριλάβει τις σύνθετες αλληλεπιδράσεις μεταξύ των ατομικών και των πολλαπλών εξελισσόμενων πλαισίων. Στην ουσία, η μονάδα ανάλυσης γίνεται το/τα «πρόσωπο (-α) στο (-α) περιβάλλον (-τα)», δεδομένου ότι δεν μπορεί να διαχωριστεί το ένα από το άλλο. Η ακόμη μεγαλύτερη βέβαια πρόκληση παραμένει το γεγονός ότι δεν μπορεί να οριοθετηθεί το πλαίσιο, σε επίπεδο ανάλυσης (Dörnyei, 2009).

#### **2.5.3.5. The L2 Motivational Self System (L2MSS) – «Ο Εαυτός ως σύστημα «κινητροποίησης» στην ξένη γλώσσα»**

Το «L2 Motivational Self System» (Dörnyei, 2005, 2009) (προτεινόμενη απόδοση στην ελληνική: «Ο Εαυτός ως σύστημα «κινητροποίησης» στην ξένη γλώσσα») αποτελεί μία ολοκληρωμένη σύνθεση προηγούμενων ερευνών σχετικά με τις κύριες διαστάσεις των κινήτρων στην εκμάθηση γλωσσών. Πρόκειται δηλαδή, για μια σημαντική ανασύνθεση παλιότερων θεωριών για τα κίνητρα, βασισμένη στην υιοθέτηση της έννοιας του Εαυτού, μιας πολύ γνωστής έννοιας στον τομέα της Ψυχολογίας την οποία χρησιμοποίησαν στον τομέα της εκμάθησης γλωσσών και πιο συγκεκριμένα των ξένων γλωσσών.

Πρόκειται για το αποτέλεσμα της πιο μακροχρόνιας έρευνας (πάνω από 12 χρόνια) στη μελέτη των κινήτρων στην εκμάθηση γλωσσών, την οποία διεξήγαγε ο Dörnyei στην Πολωνία με περισσότερους από δεκατρείς χιλιάδες (13.000) συμμετέχοντες/ουσες και της οποίας στόχος ήταν η διαχρονική παρατήρηση των μεταβολών των κινήτρων των μαθητών/τριών για την εκμάθηση κάποιων γλωσσών που προσφέρονταν σε επίπεδο σχολείου ως ξένης γλώσσας (αγγλικά, γερμανικά, γαλλικά, ιταλικά, ρωσικά). Ο όρος λοιπόν L2 της εν λόγω θεωρίας δεν αναφέρεται στη δεύτερη γλώσσα (Γ2) αλλά αντιστοιχεί στην ξένη γλώσσα (Γ3), σύμφωνα με την κατηγοριοποίηση των γλωσσών που έγινε στην αρχή του κεφαλαίου μας και δεν πρέπει να δημιουργεί κάποια παρανόηση.

Το L2MSS συνιστά λοιπόν, «ένα δυναμικό αμάλγαμα κινήτρων, γνώσης και συναισθημάτων» (Dörnyei et al. 2015, σ. 4) και επιδιώκει να αποτελέσει ένα μοντέλο

για τα κίνητρα, το οποίο αναλύει ένα σύνολο εσωτερικών και εξωτερικών παραγόντων, όπως είναι, ο Εαυτός, η αυτοεικόνα, η μαθησιακή εμπειρία, το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον κ.ά.. Τα κίνητρα, λοιπόν, στο πλαίσιο του L2MSS συνδέονται με την έννοια του Εαυτού, με την εικόνα δηλαδή που σχηματίζει ο/η μαθητής/τρια για τον μελλοντικό εαυτό του ως γνώστη/τρια της ξένης γλώσσας. Πρόκειται δηλαδή για τις επιθυμητές μελλοντικές αυτοεικόνες που έχει ο καθένας/η καθεμία και αναλύεται το πως αυτές λειτουργούν στο πλαίσιο της «κινήτροποίησης» του/της μαθητή/τριας.

Ο Dörnyei, στη συγκεκριμένη θεωρία επηρεάστηκε από τους Marcus και Nurius (1986), των οποίων η θεωρία επικεντρώθηκε γύρω από την έννοια των πιθανών Εαυτών. Θεωρούν, λοιπόν, ότι ο Εαυτός ρυθμίζει συμπεριφορές, θέτοντας στόχους και προσδοκίες, καθώς και ότι οι πιθανοί Εαυτοί είναι οράματα του Εαυτού σε μια μελλοντική κατάσταση και αντιπροσωπεύουν τις ιδέες των ατόμων για το τι μπορούν να γίνουν, τι θα ήθελαν να γίνουν, και τι φοβούνται να γίνουν (Markus & Nurius, 1986). Οι πιθανοί Εαυτοί σχετίζονται με τον τρόπο που οι άνθρωποι αντιλαμβάνονται το μέχρι στιγμής απραγματοποίητο δυναμικό τους και για αυτό τον λόγο λειτουργούν ως οδηγοί για το μέλλον, αντανakλώντας μια δυναμική έννοια, προσανατολισμένη προς τα εμπρός, μια έννοια που μπορεί να εξηγήσει το πώς κάποιος/α μετακινείται από το παρόν προς το μέλλον. Επιπλέον, ο Dörnyei πήρε στοιχεία από τον Higgins (1987, 1998), σύμφωνα με τον οποίο ένας ιδιαίτερα σημαντικός τύπος πιθανών Εαυτών, όσον αφορά την καθοδήγηση των ακαδημαϊκών επιτευγμάτων, είναι ο ιδανικός Εαυτός του/της μαθητή/τριας, καθώς αφορά τις ιδιότητες που επιθυμεί κάποιος ιδανικά να κατέχει (προσωπικές ελπίδες, προσδοκίες ή επιθυμίες), ενώ ένας συμπληρωματικός οδηγός της ανθρώπινης συμπεριφοράς είναι ο υποχρεωτικός Εαυτός μας που αναφέρεται στην αναπαράσταση χαρακτηριστικών που κάποιο μέρος του κοινωνικού πλαισίου πιστεύει ότι θα έπρεπε να κατέχει κάποιο μέλος αυτού (δηλαδή υποχρεώσεις ή ηθικές ευθύνες). Έτσι, ο ιδανικός Εαυτός περιλαμβάνει το όραμα του ατόμου για τον ίδιο του τον εαυτό, ενώ ο υποχρεωτικός Εαυτός περιλαμβάνει το όραμα κάποιου άλλου για το άτομο. Οι Boyatzis και Akrivou (2006) τονίζουν τη δυσκολία σε σχέση με τη διάκριση μεταξύ του ιδανικού Εαυτού και του υποχρεωτικού Εαυτού στο επίπεδο της εσωτερίκευσης του υποχρεωτικού

Εαυτού. Υποστηρίζουν λοιπόν, ότι είναι πολύ δύσκολο να αξιολογηθεί εάν κάποια απόφαση που λαμβάνεται από το άτομο είναι προϊόν ελεύθερης σκέψης, αγνή προσωπική επιθυμία ή αποτέλεσμα πίεσης από τις διάφορες ομάδες αναφοράς στις οποίες ανήκει το εν λόγω άτομο, δεδομένης της προσπάθειάς του για συμμόρφωση στις κοινωνικές «προσταγές» και μας θυμίζουν την περίπτωση της εσωτερίκευσης των εξωτερικών κινήτρων, όπως την περιέγραψαν στη θεωρία του αυτοπροσδιορισμού που είδαμε παραπάνω οι Deci και Ryan (1985). Πράγματι, οι ομαδικοί κανόνες, όπως υποδηλώνει το όνομά τους, επιβάλλουν μια κανονιστική λειτουργία για τα μέλη της ομάδας και οι άνθρωποι, ως κοινωνικά όντα, προσπαθούν να τηρήσουν, σε κάποιο βαθμό, αυτούς τους κανόνες (Dörnyei, 2007).

Η γλωσσική εκμάθηση λοιπόν, σύμφωνα με τη συγκεκριμένη θεωρία, κατέχει έναν διττό ρόλο, αυτόν του κινήτρου, καθώς και του μέσου προσέγγισης της μελλοντικής αυτής αυτοεικόνας, ενώ συμπεριλαμβάνεται και ένα ακόμη συστατικό των κινήτρων, αυτό της πρότερης εμπειρίας από την εκμάθηση ξένων γλωσσών.

Πιο συγκεκριμένα, τα τρία (3) βασικά συστατικά του L2MSS είναι:

- 1) Ο ιδανικός εαυτός (ideal L2 self) στην ξένη γλώσσα. Το συγκεκριμένο συστατικό αναφέρεται στην επιθυμία του/της μαθητή/τριας να μπορέσει να «κατακτήσει» κάποια ξένη γλώσσα. Ο Dörnyei θεωρεί ότι, εάν το άτομο που θέλουμε να γίνουμε μιλάει μια ξένη γλώσσα, τότε υπάρχει ισχυρό κίνητρο για να μάθουμε αυτήν την ξένη γλώσσα, λόγω της επιθυμίας μας να μειωθεί η απόκλιση μεταξύ του πραγματικού και του ιδανικού εαυτού μας. Τα παραδοσιακά κίνητρα ενσωμάτωσης, καθώς και τα εσωτερικευμένα λειτουργικά κίνητρα, όπως κατηγοριοποιήθηκαν από προηγούμενες θεωρίες, ανήκουν σε αυτή την κατηγορία.
- 2) Ο υποχρεωτικός εαυτός (ought-to L2 self) στην ξένη γλώσσα. Αυτό το συστατικό του L2MSS αφορά τα χαρακτηριστικά που πιστεύει κάποιος ότι θα έπρεπε να διαθέτει για να ανταποκριθεί στις προσδοκίες τρίτων και να αποφύγει πιθανές αρνητικές συνέπειες στην επαγγελματική του, παραδείγματος χάρη, πορεία. Αυτή η διάσταση αντιστοιχεί στον Εαυτό του Higgins, και συνεπώς, περιλαμβάνει τους πιο εξωγενείς (δηλαδή λιγότερο εσωτερικευμένους) τύπους των λειτουργικών κινήτρων. Δεν πρόκειται δηλαδή για εγγενείς προσωπικές

επιθυμίες, αλλά για επιθυμίες του οικογενειακού ή κοινωνικού περιγύρου, οι οποίες, ίσως, έως ένα βαθμό, έχουν εσωτερικευθεί και λειτουργούν ως κίνητρα.

- 3) Η εμπειρία εκμάθησης της ξένης γλώσσας. Το συγκεκριμένο συστατικό αφορά τα λεγόμενα «εκτελεστικά» κίνητρα που σχετίζονται με το άμεσο μαθησιακό περιβάλλον. Από τη μία, λοιπόν αναφέρεται στην επιρροή που μπορεί να ασκεί ο/η εκπαιδευτικός, τα προγράμματα σπουδών, οι συμμαθητές/τριες και άλλοι παράγοντες στο επίπεδο της τάξης και του μαθήματος της ξένης γλώσσας, καθώς και σε τυχόν προηγούμενη εμπειρία εκμάθησης ξένης γλώσσας. Πόσο δηλαδή θετική ή αρνητική, ευχάριστη ή δυσάρεστη, ωφέλιμη ή ανεπαρκής, κρίθηκε από τον/τη μαθητή/τρια κάποια εμπειρία εκμάθησης ξένης γλώσσας που προηγήθηκε.

Από τα παραπάνω, γίνεται κατανοητό ότι οι δύο (2) πρώτες συνιστώσες της συγκεκριμένης θεωρίας αναφέρονται στη θεωρία των πιθανών εαυτών (Marcus & Nurius, 1986. Higgins 1987, 1998), ενώ η τρίτη αναφέρεται στη δυνητική επίδραση του μαθησιακού περιβάλλοντος, δεδομένου ότι ο Dörnyei θεωρεί ότι υπάρχουν και μαθητές/τριες που μπορεί να μη χαρακτηρίζονται, απαραίτητα, από κάποια εσωτερικά ή εξωτερικά κίνητρα (εσωτερικές ή εξωτερικές αυτοεικόνες), αλλά να επηρεάζονται από το ίδιο το περιβάλλον μάθησης. Να λειτουργεί, δηλαδή, ως κίνητρο για τους/τις συγκεκριμένους/ες μαθητές/τριες το γεγονός ότι ανακαλύπτουν ότι είναι καλοί/ες σε αυτή τη συγκεκριμένη διαδικασία μάθησης και ότι τους είναι ευχάριστο το συγκεκριμένο περιβάλλον εκμάθησης μιας ξένης γλώσσας, με ό,τι αυτό μπορεί να συμπεριλαμβάνει (καθηγητής/τρια, σχολικά εγχειρίδια, ενδιαφέρον που απορρέει).

Όπως έχει, ήδη, ειπωθεί, οι ερευνητές/τριες των κινήτρων για την εκμάθηση γλωσσών συγκλίνουν στην άποψη ότι η εκμάθηση τους είναι κάτι περισσότερο από την εκμάθηση ενός κώδικα επικοινωνίας. Θεωρούν λοιπόν, ότι διαφέρει από τα υπόλοιπα σχολικά μαθήματα διότι ενέχει και την εκμάθηση των πολιτισμικών και κοινωνικών χαρακτηριστικών των χωρών στις οποίες ομιλείται η κάθε γλώσσα, με αποτέλεσμα η εκμάθησή της να συνδέεται, άμεσα, με την προσωπικότητα του κάθε ανθρώπου, καθώς καταλήγει να είναι ένα σημαντικό κομμάτι της ταυτότητάς του. Η συγκεκριμένη λοιπόν θεωρία είναι το αποτέλεσμα του συνδυασμού δύο (2)

σημαντικών θεωρητικών εξελίξεων που λαμβάνουν χώρα, τόσο στον τομέα της ψυχολογίας, όσο και σε αυτόν την εκμάθησης γλωσσών. Γίνεται, δηλαδή, πλέον λόγος για τη δυναμική φύση του Εαυτού, η οποία ορίζει και ελέγχει τη συμπεριφορά των ατόμων, με αποτέλεσμα να συνδυάζεται η ψυχολογία της προσωπικότητας του ατόμου με την ψυχολογία των κινήτρων. Η έννοια του Εαυτού, λοιπόν, γίνεται η βάση πάνω στην οποία δομείται το L2MSS, του οποίου, βέβαια, στόχος είναι να συνδυάσει τη συγκεκριμένη έννοια από τον τομέα της ψυχολογίας με τα θετικά στοιχεία των προηγούμενων θεωριών από τον τομέα της εκμάθησης γλωσσών (Dörnyei, 2009), δεδομένου ότι συμπεριλαμβάνονται στην έρευνά και κλασσικές έννοιες, όπως της λειτουργικότητας και της ενσωμάτωσης, με ιδιαίτερα εντυπωσιακά αποτελέσματα, καθώς επιβεβαιώθηκε, σχεδόν πενήντα χρόνια μετά την εμφάνιση του κοινωνικο-εκπαιδευτικού προτύπου των Gardner και Lambert (1959, 1972), ο πολύ σημαντικός ρόλος της έννοιας της ενσωμάτωσης στην εκμάθηση των γλωσσών, ακόμη και σε περιβάλλοντα εκμάθησης Γ3 και όχι μόνο της Γ2.

Το συγκεκριμένο εύρημα που προκάλεσε ιδιαίτερο ενδιαφέρον στην επιστημονική, ερευνητική κοινότητα επιβεβαιώθηκε και σε έρευνες, τόσο στην Ιαπωνία, όσο και στην Κίνα και το Ιράν (Taguchi, Magid, Papi 2009. Ryan 2009), σε τρεις (3) χώρες, δηλαδή, που διαφέρουν σημαντικά, τόσο σε επίπεδο πληθυσμού, όσο και ιστορίας, οικονομίας και θρησκείας. Στις εν λόγω έρευνες που διεξήγαγαν οι Taguchi et al. (2009) και Ryan (2009) με συντονιστή τον Dörnyei, συμμετείχαν πάνω από πέντε χιλιάδες τριακόσια (5.300) άτομα και στόχος τους ήταν ο έλεγχος του L2MSS σε περιβάλλοντα πολύ διαφορετικά από αυτό της Ουγγαρίας. Ο ίδιος ο Dörnyei (2005) τονίζει ότι η εν λόγω θεωρία του για τα κίνητρα μπορεί να βασίζεται στις έρευνες του τομέα της ψυχολογίας σε σχέση με την έρευνα για τον Εαυτό, αλλά αποτελεί μία φυσική εξέλιξη της θεωρίας των Gardner και Lambert (1959), όσον αφορά το κίνητρο της ενσωμάτωσης. Η ενσωμάτωση, βέβαια, υπό την έννοια της εσωτερικής διαδικασίας ταυτοποίησης του ατόμου που συνδέεται με την έννοια του Εαυτού (self-concept) και όχι ως ταυτοποίηση με μια ομάδα έξω από το άτομο (Dörnyei & Csizér, 2002). Επιπρόσθετα, στις εν λόγω έρευνες των Taguchi και Ryan προστέθηκε και ο όρος της λειτουργικότητας που δεν υπήρχε στην αρχική έρευνα του Dörnyei. Με τον συγκεκριμένο όρο γίνεται αναφορά στη δυαδικότητα της λειτουργικότητας,

όπως αναφέρεται στη θεωρία των πιθανών Εαυτών του Higgins (1987, 1998). Στην προτρεπτική δηλαδή λειτουργικότητα (instrumentality promotion), στην οποία περιλαμβάνονται κίνητρα που προωθούν τη δράση, η θετική δηλαδή όψη της λειτουργικότητας που συνδέεται με τον ιδανικό Εαυτό και στην αποτρεπτική λειτουργικότητα (instrumentality prevention), κίνητρα προς αποφυγή δυσάρεστων καταστάσεων και τα οποία σχετίζονται με τον υποχρεωτικό Εαυτό. Στη μία δηλαδή κατηγορία της προτροπής (promotion focus), του ιδανικού Εαυτού ανήκουν οι ελπίδες, οι προσδοκίες, η πρόοδος, τα μελλοντικά επιτεύγματα, δηλαδή στοιχεία που λειτουργούν προτρεπτικά, όπως, παραδείγματος χάρη, η εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας για λόγους επαγγελματικής εξέλιξης, ενώ στη δεύτερη κατηγορία της αποτροπής (prevention focus), του υποχρεωτικού, δηλαδή, Εαυτού ανήκουν οι ευθύνες και οι υποχρεώσεις, με στόχο την αποτροπή αρνητικών αποτελεσμάτων και καταστάσεων στη ζωή του ατόμου, όπως, παραδείγματος χάρη, η προσπάθεια που καταβάλει κάποιος/α μαθητής/τρια, με στόχο να μην αποτύχει στις εξετάσεις και να μην απογοητεύσει τους γονείς του/της (Dörnyei & Ushioda, 2011). Η λειτουργικότητα συνδέεται, λοιπόν, και με τους εξωτερικούς παράγοντες, οι οποίοι έχουν σχέση, τόσο με το άμεσο μαθησιακό περιβάλλον, το μικροεπίπεδο δηλαδή της τάξης, όσο και με το μακροεπίπεδο της κοινωνίας, υπό την έννοια της πίεσης, παραδείγματος χάρη, που ασκεί το περιβάλλον για γλωσσική εκμάθηση. Σε αυτή τη δυαδικότητα της λειτουργικότητας αναφέρεται και μια πολύ ενδιαφέρουσα μελέτη των Kyriacou και Bensamou (1997), η οποία κάνει λόγο για «μακροπρόθεσμο λειτουργικό κίνητρο», εστιάζοντας στην απόκτηση της Γ3 για τη βελτίωση της επαγγελματικής σταδιοδρομίας, καθώς και για «βραχυπρόθεσμο λειτουργικό κίνητρο», με επίκεντρο, παραδείγματος χάρη, την απόκτηση καλών βαθμών στα μαθήματα και στις εξετάσεις.

Η νεότερη τάση λοιπόν στη μελέτη των κινήτρων επιχειρεί να καλύψει αδυναμίες των προηγούμενων θεωριών, αντλώντας, ωστόσο, από αυτές τα θετικά τους στοιχεία. Έτσι, το θεωρητικό και ερευνητικό ενδιαφέρον για τα κίνητρα εστιάζει, τώρα, στη θέση του/της μαθητή/τριας της Γ3 μέσα στο ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον, στην εξέλιξη των επιθυμιών και των αναγκών του, καθώς και σε έννοιες, όπως ο Εαυτός, η ταυτότητα και η επένδυση, ανανεώνοντας το ενδιαφέρον των ερευνητών/τριών για τα κίνητρα (Συκαρά, 2017).



Ανακεφαλαιώνοντας, σύμφωνα με το L2MSS υπάρχουν τρεις (3) πρωτογενείς πηγές κινήτρων για την εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας, το όραμα του/της μαθητή/τριας, η επιθυμία του/της να γίνει αποτελεσματικός/ή ομιλητής/τρια μιας γλώσσας, η κοινωνική πίεση που προέρχεται από το περιβάλλον του/της μαθητή/τριας, καθώς και οι θετικές εμπειρίες μάθησης.

Τα τελευταία χρόνια, έχουν διεξαχθεί αρκετές ποσοτικές μελέτες με στόχο να αξιολογήσουν το L2MSS, σε μια ποικιλία μαθησιακών περιβαλλόντων (π.χ. Csizér & Kormos, 2009. MacIntyre et al., 2009. Ryan, 2009b. Taguchi et al., 2009). Όλες αυτές οι έρευνες κατέληξαν στην επιβεβαίωση της εν λόγω θεωρίας και πιο συγκεκριμένα οι μελέτες, οι οποίες εξέτασαν τη σχέση μεταξύ ενσωμάτωσης και ιδανικού Εαυτού στη Γ3 κατέληξαν σε μια υψηλή μέση συσχέτιση (της τάξης του 0,50) μεταξύ των δύο μεταβλητών, χωρίς να αφήνουν καμία αμφιβολία ότι οι δύο (2) έννοιες συνδέονται στενά. Επίσης, όλες οι έρευνες κατέληξαν σε μεγαλύτερους συσχετισμούς του ιδανικού Εαυτού στη Γ3 με την προτρεπτική λειτουργικότητα, παρά με την αποτρεπτική λειτουργικότητα, ενώ έγιναν οι ακριβώς αντίθετοι συσχετισμοί αναφορικά με τον υποχρεωτικό Εαυτό. Επίσης, οι MacIntyre, Mackinnon και Clément (MacIntyre, et al. 2009) καταλήγουν ότι η έννοια του πιθανού εαυτού είναι μια ενδιαφέρουσα προσέγγιση, πολλά υποσχόμενη, η οποία αξίζει να διερευνηθεί περαιτέρω στο πλαίσιο των κινήτρων στην εκμάθηση ξένων γλωσσών, δεδομένου ότι το L2MSS έδωσε απαντήσεις, ήδη, σε βασικά ερωτήματα του κλάδου, ενσωματώνοντας σε διάφορες μελέτες πολλαπλά και πολλές φορές αντιφατικά κίνητρα.

#### **2.5.4. Παράγοντες που επηρεάζουν τις γλωσσικές στάσεις και τα κίνητρα στην εκμάθηση ξένων γλωσσών**

Όπως αναφέρθηκε παραπάνω τόσο οι γλωσσικές στάσεις, όσο και τα κίνητρα δεν είναι στατικά κατασκευάσματα και επομένως επηρεάζονται από διάφορους παράγοντες. Η ηλικία και το φύλο θεωρούνται από τις πιο σημαντικές μεταβλητές επιρροής των κινήτρων και των γλωσσικών στάσεων (Djigunović, 2009), ενώ δεν πρέπει να υποτιμηθεί η επιλογή μιας συγκεκριμένης γλώσσας (γλώσσα-στόχος)

(Dörnyei, 2003), ο ρόλος του καθηγητή (Nikolon, 1999), το εκπαιδευτικό περιβάλλον (Gardner, 2009. Dörnyei, 2003, 2005, 2009), καθώς και η γονική επιρροή (Choy, 1993. Kim, 1992. Moore, Walton & Lambert, 1992. Olshtain et al., 1990. Sung & Padilla, 1998). Σύμφωνα και με τα ερευνητικά ευρήματα των μελετών των Lin (2011) και Yang (2003), παράγοντες, όπως η ηλικία, το φύλο, η γλώσσα-στόχος, η μόρφωση, γενικότερα, του κάθε ατόμου, το γλωσσολογικό του υπόβαθρο και το εισόδημα του, επηρεάζουν την «κινητροποίησή» του αναφορικά με την εκμάθηση μιας Γ3, καθώς και τον προσανατολισμό των κινήτρων που αναπτύσσει.

#### **2.5.4.1. Ο ρόλος του φύλου σε σχέση με τις στάσεις και το κίνητρο στη Γ3**

Αναφορικά με το φύλο, πρέπει να αναφερθεί ότι η εκμάθηση ξένων γλωσσών θεωρείται παραδοσιακά ως «προσφιλές μάθημα» για τα κορίτσια (Clark & Trafford, 1995). Μεγάλος αριθμός ερευνών κατέδειξε την επιρροή που ασκεί το φύλο στην «κινητροποίηση» για την εκμάθηση των Γ3 (Dörnyei et al. 2006. Kissau 2006. Koizumi & Matsuo 1993. Mori & Gobel 2006. Williams et al. 2002), ενώ, σύμφωνα με την έρευνα των Clark και Trafford (1995), τα αγόρια φάνηκαν να μην έχουν τόσο ισχυρή «κινητροποίηση» όσο τα κορίτσια, να μη θεωρούν τόσο αναγκαία την εκμάθηση Γ3 (Powell & Batters, 1985) και να είναι πιο πιθανό να εγκαταλείψουν την όποια προσπάθεια (Carr & Pauwels, 2006. Clark & Trafford, 1995). Ο Gardner (1985) αναφέρει ότι σε μερικές μελέτες τα κορίτσια επιδεικνύουν πιο θετική στάση απέναντι στην εκμάθηση γλωσσών και υποστηρίζει ότι οι διαφορές στη συμπεριφορά μπορεί να είναι υπεύθυνες για τις διαφορές μεταξύ των φύλων, όσον αφορά την επίτευξη του συγκεκριμένου στόχου. Αυτό συμβαδίζει με τα ευρήματα του Wright (1999), μεταξύ των ιρλανδών εφήβων που μαθαίνουν γαλλικά. Στη μελέτη του, τα κορίτσια έδειξαν θετικότερη στάση απέναντι στην εκμάθηση γαλλικών από ό, τι τα αγόρια. Τα συμπεράσματα των Clark και Trafford (1995) δείχνουν ότι πολλοί/ες καθηγητές/τριες ξένων γλωσσών θεωρούν ότι τα κορίτσια ωριμάζουν νωρίτερα από τα αγόρια και έτσι δείχνουν μεγαλύτερη υπευθυνότητα σε σχέση με τις σπουδές τους.

Επιπλέον, ένας μεγάλος αριθμός ερευνών μελέτησε την επιρροή του φύλου στην εκμάθηση της Γ3, μέσα σε διαφορετικά θεωρητικά πλαίσια. Επί παραδείγματι, οι MacIntyre, Baker, Clément και Donovan (2002) μελέτησαν την επιρροή του φύλου σε σχέση με το άγχος, κατά την εκμάθηση μιας Γ3 και την επιθυμία για επικοινωνία (willingness to communicate/WTC), για να καταλήξουν στο συμπέρασμα ότι τα αγόρια, συγκριτικά με τα κορίτσια, παρουσιάζονται πιο αγχωμένα, με αποτέλεσμα να έχουν μειωμένη επιθυμία για επικοινωνία στη Γ3 και κατ' επέκταση μειωμένες επιδόσεις και μικρότερη «κινητροποίηση», ενώ, μία πιο πρόσφατη έρευνα (Henry, 2009) επιχείρησε να διερευνήσει τις επιπτώσεις του φύλου στην ανάπτυξη της αυτοαντίληψης για τη Γ3, στο πλαίσιο του L2MSS του Dörnyei και του «Ιδανικού εαυτού», στη Σουηδία, σε μαθητές/τριες που μαθαίνουν την αγγλική γλώσσα, σε δύο (2) χρονικά σημεία, ύστερα από ένα (1) έτος εκμάθησης Γ3 και ύστερα από τέσσερα (4) χρόνια εκμάθησης για να καταλήξει στο συμπέρασμα ότι με την πάροδο του χρόνου, η αυτοαντίληψη των κοριτσιών για τη Γ3 αυξάνεται, ενώ των αγοριών μειώνεται, με τις αντίστοιχες συνέπειες στην «κινητροποίησή» τους.

Η καταγραφή λοιπόν των διαφορών μεταξύ των δύο φύλων στα δεδομένα που αφορούν τη στάση και τα κίνητρα για την εκμάθηση γλωσσών έχει μία μακρά ιστορία, με έναν πολύ μεγάλο αριθμό μελετών που αποδεικνύουν ότι οι μαθητές και οι μαθήτριες, λόγω φύλου, παρουσιάζουν συστηματικές διαφορές στη διάθεση τους, στις στάσεις τους και στην «κινητροποίησή» τους σε σχέση με τη μελέτη των γλωσσών (Burstall, Jamieson, Cohen & Hargreaves, 1974. Clark & Trafford, 1995. Djigunovic, 1993. Julkunen, 1994. Ludwig, 1983). Ωστόσο, ο αριθμός των ερευνών σε σχέση με το είδος των κινήτρων που αναπτύσσουν οι μαθητές/τριες είναι πολύ μικρός και μπορεί να οφείλεται, εν μέρει, στο γεγονός ότι τα μεγέθη των διαφόρων δειγμάτων των εν λόγω ερευνών δεν επέτρεπαν αξιόπιστες γενικεύσεις σε σχέση με το φύλο και τα είδη των κινήτρων που αναπτύσσουν (Dörnyei & Clément, 2001). Μία έρευνα, λοιπόν, που είχε ως στόχο και την εξέταση των κινήτρων των μαθητών/τριών, διερευνώντας και τυχόν μεροληψίες με βάση το φύλο προς τις πέντε (5) γλώσσες στόχους που είχε θέσει (αγγλικά, γερμανικά, γαλλικά, ρωσικά και ιταλικά), ήταν η έρευνα των Dörnyei και Clément (2001), της οποίας το δείγμα θεωρήθηκε, ιδιαίτερα, ενδεδειγμένο για τέτοιου είδους ανάλυση, δεδομένου ότι ήταν αντιπροσωπευτικό

του συνολικού πληθυσμού μιας εθνικής κοινότητας ομιλίας (πάνω από τέσσερις χιλιάδες εφτακόσιοι (4.700) μαθητές/τριες από διάφορες περιοχές της Ουγγαρίας). Η εν λόγω έρευνα κατέδειξε ότι τα κορίτσια βαθμολογήθηκαν σημαντικά υψηλότερα από τα αγόρια και στα επτά (7) κριτήρια κινήτρων που έθεσαν, όπως, επί παραδείγματι, η άμεση επαφή και επικοινωνία με τους/τις ομιλητές/τριες της γλώσσας στόχου, η ενσωμάτωση, η χρηστικότητα, το πολιτιστικό ενδιαφέρον για τη γλώσσα στόχο κ.ά., σε διάφορες ξένες γλώσσες, για να καταλήξουν οι ερευνητές στο συμπέρασμα ότι για την αγγλική γλώσσα το φύλο δεν παίζει κάποιο ιδιαίτερο ρόλο (gender-neutral), σε αντίθεση με τη γαλλική και την ιταλική γλώσσα, τις οποίες τις προτιμούν, κυρίως, τα κορίτσια, ενώ τη ρωσική και τη γερμανική, κυρίως, τα αγόρια.

Τέλος, και στην έρευνα των Williams, Burden & Lanvers (2002, σ. 520-521), στη συνέντευξη που ακολούθησε της συμπλήρωσης των ερωτηματολογίων, οι συμμετέχοντες/συμμετέχουσες μαθητές/τριες τόνισαν ότι τη γερμανική γλώσσα τη θεωρούν πιο ανδρική, ενώ τη γαλλική γλώσσα πιο γυναικεία και πιο συγκεκριμένα ένας εννιάχρονος μαθητής τόνισε ότι «η γαλλική γλώσσα είναι η γλώσσα της αγάπης ενώ η γερμανική, του Χίτλερ και του πολέμου».

Στην ελληνική πραγματικότητα, τα αποτελέσματα των ερευνών που έχουν πραγματοποιηθεί, όπως αυτής της Honhannisyan (2014) πάνω στην «κινητροποίηση» για την εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας, σε δείγμα χιλίων εκατό σαράντα δύο (1.142) μαθητών/τριών της Στ' δημοτικού και της Γ' γυμνασίου, της Vrettou (2011), με στόχο τη μελέτη των στρατηγικών εκμάθησης της αγγλικής γλώσσας σε σχέση με το επίπεδο γλωσσομάθειας, την «κινητροποίηση» και το φύλο εφτακοσίων εξήντα τριών (763) μαθητών/τριών της Στ' δημοτικού, καθώς και της πανελλαδικής έρευνας των Psaltou-Joycey, Vrettou και Penderi (2017) πάνω στην «κινητροποίηση» των Ελλήνων/ίδων μαθητών/τριών (τρεις χιλιάδες τριακόσιοι πενήντα έξι (3.356) μαθητές/τριες Ε', Στ' δημοτικού και των τριών τάξεων του γυμνασίου) τείνουν να συμφωνούν με τη διαφοροποίηση αυτή που παρατηρείται αναφορικά με την «κινητροποίηση» των αγοριών και των κοριτσιών σε σχέση με το ενδιαφέρον για τις Γ3.

Εξ όσων γνωρίζουμε, στη χώρα μας δεν πραγματοποιήθηκε κάποια έρευνα που να συσχετίζει την «κινητροποίηση», πολλώ μάλλον το είδος των κινήτρων που

αναπτύσσουν οι μαθητές/τριες, προς τη γαλλική και τη γερμανική γλώσσα σε σχέση με το φύλο τους.

#### **2.5.4.2. Ο ρόλος της ηλικίας σε σχέση με τις στάσεις και το κίνητρο στη Γ3**

Σύμφωνα με πολλές μελέτες, οι στάσεις καθώς και τα κίνητρα επηρεάζονται από την ηλικία των μαθητών/τριών. Η γενική λοιπόν εκτίμηση είναι ότι η «κινητροποίηση» των μαθητών/τριών σχετίζεται με την ηλικία τους.

Η έρευνα των Williams, Burden και Lanvers (2002) τονίζει ότι η «κινητροποίηση» μειώνεται όσο μεγαλώνει η ηλικία των μαθητών/τριών, ενώ ένας σημαντικός αριθμός ερευνών έρχεται να επιβεβαιώσει την έρευνα των Gardner και Smithe (1975), σύμφωνα με την οποία οι στάσεις απέναντι στην εκμάθηση ξένων γλωσσών τείνουν να γίνονται πιο αρνητικές όσο οι μαθητές/τριες μεγαλώνουν ηλικιακά. Ο Burstall (1975), για παράδειγμα, αναφέρει ότι η θετική στάση απέναντι στα γαλλικά έτεινε να μειωθεί μετά την ηλικία των δέκα (10), έντεκα (11) ετών, ενώ παρόμοια αποτελέσματα αναφέρονται σε μια οκταετή μελέτη που διεξήχθη στην Ουγγαρία (Nikolov, 1999) με μαθητές που είχαν αρχίσει να μαθαίνουν αγγλικά στην ηλικία των έξι (6) ετών. Ομοίως, σύμφωνα με τον Chambers (1999), ο ενθουσιασμός των μαθητών/τριών που μάθαιναν γερμανικά φαίνεται να μειώνεται μεταξύ της ηλικίας των επτά (7) και εννέα (9) ετών. Το ίδιο συμπέρασμα βγήκε και από την έρευνα των Phillips & Filmer-Sankey (1993), σύμφωνα με την οποία ο πρώτος ενθουσιασμός για την εκμάθηση γαλλικών σε έξι (6) σχολεία στη Νότια Αγγλία άρχισε να χάνεται μόλις μέσα σε έναν χρόνο. Επίσης, όπως αναφέρει η Tragant (2006), σε δύο (2) εθνικές έρευνες στην Ισπανία (Alabau, 2002. González García, 2004) αποκαλύπτεται ότι οι μαθητές της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης δείχνουν μια πιο θετική διάθεση για την εκμάθηση μιας Γ3, όπως ακριβώς και στη μελέτη της Ghenghesh (2010), της οποίας το δείγμα αποτέλεσαν ετερογενείς ομάδες μαθητών/τριών, τριανταπέντε (35) διαφορετικών εθνικοτήτων, οι οποίοι/ες φοιτούσαν στο Διεθνές Σχολείο της Τρίπολης (Λιβύη). Σύμφωνα λοιπόν και με την Ghenghesh (2010), η «κινητροποίηση» των μαθητών/τριών για την εκμάθηση μιας Γ3 (στη συγκεκριμένη περίπτωση της

αγγλικής) μειώνεται όσο μεγαλώνει η ηλικία τους και είναι άμεσα συνδεδεμένη με τον/την καθηγητή/τρια και τα διάφορα χαρακτηριστικά του μαθήματος. Στη συγκριτική μελέτη Ρώσων και Φιλανδών μαθητών/τριών (Julkunen & Borzova, 1997), δώδεκα (12), δεκατεσσάρων (14) και δεκαεφτά (17) ετών, δεν αποδείχθηκε κάποια ιδιαίτερη διαφοροποίηση μεταξύ των Ρώσων μαθητών/τριών σε σχέση με την ηλικία τους και την «κινητροποίησή» τους, σε αντίθεση με τους Φιλανδούς μαθητές/τριες, στους οποίους/ες, η ηλικιακή ομάδα των δεκατετράχρονων παρουσιάστηκε με λιγότερα κίνητρα από τις άλλες δύο ηλικιακές ομάδες. Σύμφωνα και με την έρευνα των Kormos και Csizér (2008), οι οποίοι μελέτησαν τα κίνητρα για την εκμάθηση της αγγλικής ως Γ3 σε τρεις (3) διαφορετικές ηλικιακές ομάδες, δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, πανεπιστημιακής εκπαίδευσης και ενηλίκων, αποδείχθηκε συσχετισμός της ηλικίας των μαθητών/τριών με την «κινητροποίησή» τους, δεδομένου ότι και το είδος των κινήτρων που αναπτύσσεται διαφοροποιείται ανάλογα με την ηλικιακή ομάδα. Κατέληξαν, λοιπόν, στο συμπέρασμα ότι οι κύριοι παράγοντες που επηρεάζουν τα κίνητρα όλων των μαθητών/τριών του δείγματος είναι οι στάσεις τους απέναντι στην εκμάθηση ξένων γλωσσών, καθώς και ο «Ιδανικός Εαυτός» στη Γ3, σύμφωνα με το L2MSS του Dörnyei (2005), αλλά τονίζεται ότι οι μαθητές/τριες της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης είχαν ως κίνητρο τα πολιτισμικά προϊόντα (τραγούδια, ταινίες) στην αγγλική γλώσσα, ενώ στις μεγαλύτερες ηλικιακές ομάδες, η διεθνής θέση της αγγλικής γλώσσας αποτελούσε σημαντική προγνωστική μεταβλητή της «κινητροποίησής» τους. Και σε άλλες μελέτες που πραγματοποιήθηκαν (Julkunen & Borzova, 1997. Schmidt, Boraie & Kassabgy, 1996) φάνηκε ότι η ηλικία επηρεάζει το είδος των κινήτρων που αναπτύσσεται στις διάφορες ηλικιακές ομάδες και κατά συνέπεια την «κινητροποίησή» τους. Γενικότερα πάντως, σύμφωνα και με τις μελέτες τόσο του Lamb (2004), όσο και των Nikolov και Curtain (2000), παρατηρείται ότι οι πιο νεαροί/ες μαθητές/τριες είναι πιο φιλικά προσκείμενοι/ες στην εκμάθηση μιας Γ3, καθώς και ότι τα κίνητρα των μαθητών/τριών μεταβάλλονται με την πάροδο του χρόνου. Στην Αγγλία, σύμφωνα με την έρευνα των Williams, Burden και Lanvers (2002), σε τρεις (3) διαφορετικές σχολικές μονάδες, σε σχέση με την εκμάθηση της γαλλικής και της γερμανικής γλώσσας, εννιάχρονοι μαθητές/τριες είχαν, αισθητά, μικρότερη «κινητροποίηση» από τους/τις εφτάχρονους/ες, ενώ, και στα ελληνικά δεδομένα, σύμφωνα τόσο με

την έρευνα της Hovhannisyan (2014), των Psaltou-Joycey, Vrettou και Penderi (2017), του Ανδρουλάκη (2008), όσο και της Vrettou (2015), η «κινητροποίηση» των μαθητών μειώνεται σημαντικά από την έκτη δημοτικού έως την τρίτη γυμνασίου.

Τα αίτια αυτής της μείωσης, ίσως, μπορούν να αποδοθούν τόσο σε ψυχολογικούς όσο και εκπαιδευτικούς λόγους, δεδομένου ότι οι μεγαλύτεροι μαθητές/τριες τείνουν να έχουν πιο αρνητικές στάσεις απέναντι στο σχολικό σύστημα, ενώ συγχρόνως, η έλλειψη συνέχειας στην ύλη από την πρωτοβάθμια στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, καθώς και μια δασκαλοκεντρική παραδοσιακή μεθοδολογία που παρατηρείται στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, σε συνδυασμό με ένα πολύ φορτωμένο σχολικό πρόγραμμα, φαίνεται να αποθαρρύνει περαιτέρω τους/τις εκπαιδευόμενους/ες στην προσπάθειά τους για την εκμάθηση μιας Γ3 (Alexiou & Mattheoudakis 2013. Lasagabaster 2011. Nikolov & Curtain 2000). Αντιθέτως βέβαια με τα παραπάνω, στην έρευνα της Tragant (2006) καταγράφεται αύξηση των μαθητών/τριών που ήταν φιλικά προσκείμενοι/ες προς την εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, η οποία έμεινε σταθερή έως και την τελευταία τάξη του γυμνασίου, γεγονός βέβαια που μπορεί να αποδοθεί στη σημαντικότητα της εκμάθησης της αγγλικής γλώσσας και όχι στο άμεσο μαθησιακό περιβάλλον, σύμφωνα με την ανάλυση των απαντήσεων των συγκεκριμένων μαθητών/τριών, στις οποίες, η όποια «κινητροποίησή» τους συνδέεται με εξωγενείς τύπους προσανατολισμού, ενώ, και στην έρευνα των Williams et al. (2004), δε βρέθηκε ιδιαίτερα σημαντική διαφοροποίηση στο δείγμα της έρευνάς τους που το αποτελούσαν μαθητές/τριες από έντεκα (11) έως δεκαέξι (16) ετών, οι οποίοι/ες μάθαιναν γαλλικά, γερμανικά και ισπανικά σε πέντε (5) σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στο Ηνωμένο Βασίλειο.

#### **2.5.5. Έρευνες για τα κίνητρα στην επιλογή ξένης γλώσσας**

Ο αριθμός των ερευνών αναφορικά με τα κίνητρα και την επιλογή εκμάθησης μιας ξένης γλώσσας (Γ3) είναι εμφανώς περιορισμένος μέσα στον πολύ μεγάλο όγκο της βιβλιογραφίας εν γένει για τα κίνητρα και τις Γ3. Ένας πολύ μεγαλύτερος αριθμός

ερευνών έχει πραγματοποιηθεί, επί παραδείγματι, με στόχο να εξηγήσει με ποιόν τρόπο συνδέονται τα κίνητρα με την επίτευξη της γλωσσικής επάρκειας στη γλώσσα-στόχο, αν και όπως τονίζεται, τα κίνητρα δε συνδέονται παρά μόνο έμμεσα με τα όποια αποτελέσματα της μάθησης, δεδομένου ότι εξορισμού θεωρούνται πρόδρομοι συμπεριφοράς και όχι επίτευξης στόχων (Dörnyei, 2001b). Σύμφωνα με τους Dörnyei και Csizér (2005), τα κίνητρα επεξηγούν καλύτερα για ποιον λόγο οι άνθρωποι συμπεριφέρονται με τον τρόπο που συμπεριφέρονται και όχι πόσο επιτυχημένη θα είναι η όποια συμπεριφορά, δεδομένου ότι στην επιτυχημένη εκμάθηση μιας Γ3 υπεισέρχονται και άλλοι παράγοντες, όπως οι ικανότητες του/της μαθητή/τριας, τα περιβάλλοντα μάθησης, ο/η εκπαιδευτικός κ.ά.. Για αυτόν τον λόγο, οι όποιες μελέτες εξετάζουν αποκλειστικά τη σχέση κινήτρων και επίτευξης γλωσσικής επάρκειας αγνοούν, στην πραγματικότητα, το διαμεσολαβητικό ρόλο που μπορεί να έχει η ανθρώπινη συμπεριφορά στο όποιο αποτέλεσμα, προτείνοντας μια ψευδή γραμμική σχέση μεταξύ των κινήτρων και των μαθησιακών αποτελεσμάτων.

Σε αντίθεση με τα παραπάνω, η επιλογή εκμάθησης μιας Γ3 αποτελεί μία από τις κύριες έννοιες στην έρευνα για τα κίνητρα, δεδομένου ότι αφορά μία κύρια πτυχή των κινήτρων σε σχέση με την ανθρώπινη συμπεριφορά, αυτής της κατεύθυνσης της συμπεριφοράς.

Η ταυτόχρονη εκμάθηση περισσότερων από μίας ξένης γλώσσας έχει αρχίσει να προσελκύει το ενδιαφέρον της μελέτης των κινήτρων, δεδομένου ότι στην πλειοψηφία των ανεπτυγμένων χωρών, σε παγκόσμιο επίπεδο, η εκμάθηση μιας 2<sup>ης</sup> ξένης γλώσσας (Γ4) μέσα στο δημόσιο σχολικό σύστημα αποτελεί κοινό τόπο και ιδιαίτερα στα ευρωπαϊκά κράτη (Lasagabaster & Huguet, 2007), λόγω της ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής, η οποία θέτει ως στόχο την πολυγλωσσία (Cenoz & Jessner, 2000. European Commission, 2005, 2008). Τα ευρήματα από τις συγκεκριμένες έρευνες καταδεικνύουν την αδιαμφισβήτητη δημοτικότητα των αγγλικών (Ανδρουλάκης 2008. Csizér & Dörnyei, 2005. Csizér & Lukács, 2010), καθώς και ότι η ένταση των κινήτρων για τις Γ4 παρουσιάζει σαφώς μία απότομη πτώση (Henry, 2009).

Πιο συγκεκριμένα, σύμφωνα με την έρευνα των Dörnyei και Csizér (2005) ως βασικό κίνητρο των μαθητών/τριών αποδείχθηκε αυτό της ενσωμάτωσης, όχι βέβαια με την όποια έννοια είχε ο συγκεκριμένος όρος όπως όταν τον πρωτοεισήγαγε ο Gardner,



σε δίγλωσσα περιβάλλοντα (Gardner, 1959), αλλά κοιτάζοντας την ενσωμάτωση υπό το πρίσμα της προσωπικής προοπτικής, υπό την έννοια του ιδανικού εαυτού στη Γ3 (Higgins, 1987, 1996), του εαυτού που κάποιος/α επιθυμεί να γίνει στο μέλλον. Πρόκειται για μία έρευνα, η οποία διεξήχθη στην Ουγγαρία, σε οκτώ χιλιάδες πεντακόσιους ενενήντα τρεις (8.593) μαθητές/τριες, ηλικίας δεκατριών (13) και δεκατεσσάρων (14) ετών, σε δύο χρονικές περιόδους, το 1993 και το 1999, με στόχο τη μελέτη του συσχετισμού της Γ3 της επιλογής των μαθητών/τριών με την εσωτερική δομή των κινήτρων για την εκμάθηση ξένων γλωσσών.

Επίσης, πάλι στην Ουγγαρία, διεξήχθη μία έρευνα, μεγάλης κλίμακας (N=4.765), πάνω στις στάσεις και στα κίνητρα μαθητών/τριών, ηλικίας δεκατριών (13) - δεκατεσσάρων (14) ετών, αναφορικά με τις συναισθηματικές τους διαθέσεις σε σχέση με πέντε (5) διαφορετικές γλώσσες - στόχους (αγγλικά, γερμανικά, γαλλικά, ιταλικά και ρωσικά) (Dörnyei & Clément, 2001). Τα στοιχεία που συγκεντρώθηκαν, αναλύθηκαν μέσω ενός αριθμού μονομεταβλητών και πολυπαραγοντικών στατιστικών διαδικασιών που επικεντρώθηκαν στην υποκείμενη δομή των κινήτρων των μαθητών/τριών και τις ομοιότητες και διαφορές που σχετίζονταν με τη διαφορετική γλώσσα-στόχο. Επίσης, στην εν λόγω έρευνα εξετάστηκαν και οι διαφορές που συνδέονται με το φύλο των μαθητών/τριών, καθώς και με τα χαρακτηριστικά της κάθε περιοχής στην οποία ανήκαν τα σχολεία που συμμετείχαν στην έρευνα. Όλες αυτές οι μεταβλητές συσχετίστηκαν με την ξένη γλώσσα που σκόπευαν να επιλέξουν, στο εγγύς μέλλον, οι εν λόγω μαθητές/τριες, οι οποίοι/ες θα ξεκινούσαν τη φοίτησή τους στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, καθώς και με την προσπάθεια που σχεδίαζαν να καταβάλουν στην εκμάθηση της ξένης γλώσσας της επιλογής τους. Από την έρευνα προέκυψε ότι η πιο δημοφιλής Γ3 στους μαθητές/τριες της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης της Ουγγαρίας είναι η αγγλική για να ακολουθήσει στη δεύτερη θέση η γερμανική, στην τρίτη η γαλλική και τελευταία στην προτίμηση των Ούγγρων μαθητών/τριών η ρωσική γλώσσα. Επίσης, αναφορικά με την επίδραση του φύλου προέκυψε ότι η αγγλική είναι ουδέτερη γλώσσα σε επίπεδο φύλου (gender-neutral language), ενώ στην ιταλική και στη γαλλική γλώσσα δείχνουν μια ιδιαίτερη προτίμηση τα κορίτσια, σε αντίθεση με τη γερμανική και τη ρωσική που την προτιμούν κυρίως τα αγόρια. Τέλος, από την έρευνα προέκυψαν ότι οι διαφορετικές γλωσσικές προτιμήσεις συσχετίζονται με τη γεωγραφική θέση των

σχολείων (ανάλογα εάν βρίσκονται στην κεντρική Ουγγαρία (Βουδαπέστη), στη νότια, στην ανατολική κ.ά.) και κατά επέκταση με τις διαφορετικές χώρες με τις οποίες γειτνιάζει η κάθε περιοχή.

Σύμφωνα με μία παλιότερη έρευνα των Clément και Kruidenier (1983), η οποία έλαβε χώρα στον Καναδά και χρησιμοποίησε ως δείγμα οκτακόσιους εβδομήντα ένα (871) μαθητές/τριες, οι οποίοι χωρίστηκαν σε οκτώ (8) ομάδες ανάλογα με την εθνικότητά τους (αγγλική/γαλλική), τη γλώσσα-στόχο (επίσημη γλώσσα (είτε τα αγγλικά είτε τα γαλλικά ως Γ2 vs τη γλώσσα μειονότητας (τα ισπανικά ως Γ3)), καθώς και με τα χαρακτηριστικά του κοινωνικού περιβάλλοντος των μαθητών/τριών (πολυπολιτισμικό/μονοπολιτισμικό), το βασικό συμπέρασμα ήταν ότι η ερώτηση κλειδί είναι «Ποιος μαθαίνει τί και σε ποιο πλαίσιο;», δεδομένου ότι τα κίνητρα των μαθητών/τριών διαφοροποιούντουσαν σύμφωνα με την εθνικότητα των μαθητών/τριών (αγγλική ή γαλλική), την ξένη γλώσσα - στόχο (γαλλικά ή αγγλικά vs ισπανικά) και το περιβάλλον εκμάθησης (Οντάριο, Οττάβα, Κεμπέκ).

Στόχος μιας πιο πρόσφατης μελέτης, η οποία διεξήχθη στη Βουδαπέστη, σε ένα δείγμα διακοσίων τριάντα επτά (237) μαθητών/τριών, δεκαέξι (16) και δεκαεπτά (17) ετών, ήταν να διερευνήσει κατά πόσο τα κίνητρα και οι στάσεις των μαθητών/τριών που μαθαίνουν συγχρόνως αγγλικά και γερμανικά διαφέρουν ανάλογα με την κάθε ξένη γλώσσα-στόχο (Csizér & Lukács, 2010). Βασισμένοι στο L2MSS του Dörnyei (2005), κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι ο ιδανικός εαυτός των μαθητών/τριών είναι ο κύριος παράγοντας πρόβλεψης της «κίνητροποίησης» τους στην εκμάθηση της ξένης γλώσσας, είτε επρόκειτο για Γ3 είτε για Γ4. Επιπλέον, σύμφωνα με την εν λόγω έρευνα καταδείχθηκε ότι οι μαθητές/τριες είχαν απολύτως θετικές στάσεις, μόνο ως προς την εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας ως Γ3, ενώ στην περίπτωση της εκμάθησης της γερμανικής γλώσσας είτε ως Γ3 είτε ως Γ4, καθώς και στην περίπτωση της εκμάθησης της αγγλικής γλώσσας ως Γ4, αποδείχθηκε ότι οι αρνητικές επιδράσεις των κινητήριων διαστάσεων που σχετίζονταν με την άλλη ξένη γλώσσα δεν ήταν αμελητέες.

Σε άλλη έρευνα (Henry, 2015), αποδείχθηκε ότι τα κίνητρα βρίσκονται σε διαρκή αναδιαμόρφωση και μεταβολή ακόμη και κατά τη διάρκεια μιας δραστηριότητας στη γλώσσα-στόχο, κατά τη διάρκεια ενός ωριαίου μαθήματος, καθόλη τη διάρκεια του εξαμήνου ή του έτους φοίτησης, καθώς και ότι οι μαθητές/τριες αυτοί καθαυτοί, τα

κίνητρα των μαθητών/τριών, η τάξη ως σύνολο μαθητών/τριών αποτελούν, εξορισμού, συστήματα δυναμικά που βρίσκονται σε μία συνεχή αλληλεξάρτηση. Επρόκειτο για μία μελέτη, διάρκειας εννιά (9) μηνών (δύο (2) σχολικά εξάμηνα), βασισμένη σε ημιδομημένες προσωπικές συνεντεύξεις, οι οποίες λαμβάναν χώρα, πάντα, στο τέλος του μαθήματος της γαλλικής γλώσσας και ύστερα από επιτόπια παρατήρηση της συμπεριφοράς των μαθητών/τριών μέσα στην τάξη, με κύριο σκοπό να μελετήσει τα κίνητρα έξι (6) Σουηδών μαθητών/τριών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που μάθαιναν τα γαλλικά ως Γ4.

Ομοίως, σύμφωνα και με την έρευνα των Williams et al. (2002), καταδείχθηκε η προτίμηση του δείγματος για τη γερμανική γλώσσα σε σχέση με τη γαλλική, κυρίως στα αγόρια, καθώς θεωρούν τη γαλλική ως θηλυπρεπή γλώσσα. Πρόκειται για μία ποσοτική αλλά και ποιοτική έρευνα, της οποίας το δείγμα αποτέλεσαν διακόσιοι, είκοσι οκτώ (228) μαθητές/τριες, στην Αγγλία, ηλικίας επτά (7), οκτώ (8) και εννέα (9) ετών.

Αναφορικά με τα ελληνικά δεδομένα, ως στόχος της διαπανεπιστημιακής και διακρατικής έρευνας, η οποία διεξήχθη από το 2005 έως το 2007, με συντονιστή τον Ανδρουλάκη (2008) στο πλαίσιο του ευρωπαϊκού προγράμματος «Σωκράτης», ήταν να απαντηθεί το ερώτημα «ποιοι παράγοντες επηρεάζουν την επιλογή/τις επιλογές του μαθητή σχετικά με τις γλώσσες που θα μάθει σε ένα δεδομένο περιβάλλον» (Ανδρουλάκης, σ. 79). Στην έρευνα συμμετείχαν εκτός από την Ελλάδα, τέσσερις (4) ακόμη ευρωπαϊκές χώρες (το Βέλγιο, η Γερμανία, το Λουξεμβούργο και η Πολωνία). Από την ελληνική επικράτεια επιλέχθηκαν οι περιοχές της Χίου και της Βοιωτίας και το δείγμα της εν λόγω έρευνας το αποτέλεσαν μαθητές/τριες της Ε' δημοτικού και της Γ' γυμνασίου. Και σε αυτήν την έρευνα, τόσο οι μαθητές/τριες της Ε' δημοτικού της Χίου που στη μεγάλη τους πλειοψηφία διδάσκονταν τα γαλλικά ως Γ4, όσο και οι αντίστοιχοι μαθητές/τριες της Βοιωτίας εκφράζουν μια πολύ θετική εικόνα για τα μαθήματα των γλωσσών και επιπλέον, παραδόξως, εκφράζουν πιο θετική στάση απέναντι στα μαθήματα της γαλλικής και της γερμανικής σε σχέση με την αγγλική, γεγονός που αποδίδεται στον ενθουσιασμό των μαθητών/τριών για το νεοεισερχόμενο μάθημα (σχ. έτος 2006-2007), σε αντίθεση με τους/τις μαθητές/τριες της Γ' γυμνασίου στους οποίους η αμφισβήτηση των μαθημάτων ξένων γλωσσών είναι αρκετά σαφής, με την αγγλική γλώσσα, παρόλα αυτά, να κρατάει τα σκήπτρα

στο στοιχείο της επένδυσης των μαθητών/τριών για την εκμάθηση των γλωσσών. Επίσης, ένα ακόμη ενδιαφέρον στοιχείο που προέκυψε από την εν λόγω έρευνα για τους/τις μαθητές/τριες της Γ' γυμνασίου είναι οι δείκτες στάσεων «ευκαιρίες και εξωτερικές πιέσεις» και οι «στόχοι χρηστικότητας», οι οποίοι παρουσιάζουν αξιοπρόσεκτη ομοιογένεια, με μια σημαντική απόκλιση υπέρ της αγγλικής, καθώς και ότι η «κινητροποίηση» των μαθητών/τριών μειώνεται συγκριτικά από την Ε' δημοτικού στην Γ' γυμνασίου. Εντωμεταξύ, ένα ακόμη συμπέρασμα της εν λόγω έρευνας είναι ότι για τους/τις μαθητές/τριες της Ε' δημοτικού της Βοιωτίας, η γαλλική γλώσσα ξεχωρίζει στον δείκτη στάσης για τη «γενική συναισθηματική κατάσταση των μαθητών απέναντι στη γλώσσα που μαθαίνουν», δηλαδή ως γλώσσα των διαπροσωπικών συναισθημάτων και των ανθρώπινων αξιών, ενώ η γερμανική επιβεβαιώνει τη φήμη της ως χρηστική γλώσσα.

#### **2.5.6. Σκοπιμότητα διεξαγωγής της παρούσας έρευνας**

Μολονότι, διεθνώς αλλά και σε εθνικό επίπεδο, οι έρευνες σε σχέση με τα κίνητρα είναι πολυάριθμες και καλύπτουν ένα μεγάλο φάσμα ερευνητικών ερωτημάτων, η διεξαγωγή της παρούσας έρευνας κρίνεται σκόπιμη, δεδομένου ότι επιχειρεί να καλύψει συγκεκριμένα ερευνητικά κενά. Το ενδιαφέρον, λοιπόν και η πρωτοτυπία της εν λόγω έρευνας έγκειται α) στις υπό μελέτη γλώσσες, για τις οποίες, όπως, ήδη, έχει γίνει κατανοητό, δεν υπάρχει η πληθώρα των ερευνών που υπάρχει για την αγγλική γλώσσα, β) στο ίδιο το αντικείμενο της έρευνας, στη στοχοθεσία της, η οποία σχετίζεται με τα κίνητρα επιλογής εκμάθησης μίας ξένης γλώσσας (Γ3) και δη, 2<sup>ης</sup> ξένης γλώσσας (Γ4), γ) στο θεωρητικό μοντέλο ανάλυσης των κινήτρων, L2MSS, το οποίο υιοθετείται και το οποίο είναι το πιο πρόσφατο μοντέλο ανάλυσης κινήτρων συγκεκριμένα για την ξένη γλώσσα και αποτελεί μία σημαντική σύνθεση προηγούμενων ερευνών σχετικά με τις κύριες διαστάσεις των κινήτρων στην εκμάθηση των γλωσσών δ) στον μεγάλο αριθμό συμμετεχόντων στην έρευνα (N=1.380) και ε) στη μελέτη τριών διαφορετικών γεωγραφικών περιοχών μέσα στο ίδιο εθνογλωσσικό πλαίσιο.

Πιο συγκεκριμένα, είναι η πρώτη φορά, εξ όσων γνωρίζουμε, που διενεργείται μία έρευνα σε σχέση με την διερεύνηση των κινήτρων για την επιλογή της 2<sup>ης</sup> ξένης

γλώσσας στην ελληνική βιβλιογραφία. Όπως έχει, ήδη, τονιστεί, η έρευνα για τα κίνητρα σε σχέση με τη 2<sup>η</sup> ξένη γλώσσα είναι ένα πεδίο, το οποίο δεν παρουσιάζει τον μεγάλο αριθμό ερευνών που παρουσιάζει αυτό της 1<sup>ης</sup> ξένης γλώσσας (Γ3), της αγγλικής δηλαδή, ως διεθνούς γλώσσας επικοινωνίας, ούτε σε διεθνές επίπεδο (Dörnyei & Clément, 2001), πολλώ μάλλον σε εθνικό. Ήδη, έγινε αντιληπτό ότι οι περισσότερες έρευνες που εξετάζουν τα κίνητρα βασίζονται στη μελέτη της αγγλικής, ενώ, πολύ λιγότερες μελέτες έχουν ως αντικείμενο να συγκρίνουν την εκμάθηση και άλλων ξένων γλωσσών (πέρα της αγγλικής) (Clément & Kruidenier, 1983. Laine, 1995). Επίσης, η συντριπτική πλειοψηφία των συγκριτικών αναλύσεων έχει ως στόχο τη μελέτη εκμάθησης της αγγλικής γλώσσας σε διαφορετικές κοινότητες μάθησης, όπως, επί παραδείγματι, η έρευνα των Julkunen και Borzova (1997), οι οποίοι μελέτησαν τα κίνητρα Φιλανδών και Ρώσων μαθητών/τριών στις δικές τους για τον καθένα κοινότητες μάθησης και όχι σε μία ενιαία, των Tachibana, Matsukawa και Zhong (1996), οι οποίοι μελέτησαν αντίστοιχα τα κίνητρα Ιαπώνων και Κινέζων μαθητών/τριών γυμνασίου για την εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας και η περίπτωση της πιο πρόσφατης συγκριτικής έρευνας των κινήτρων σε σχέση πάλι με την αγγλική γλώσσα, ανάμεσα σε Ιάπωνες, Κινέζους και Ιρανούς μαθητές/τριες των Taguchi, Magid και Parí (2009). Ελάχιστες λοιπόν, είναι οι μελέτες που έχουν επικεντρωθεί στην «κινητροποίηση» των μαθητών/τριών για την εκμάθηση άλλων ξένων γλωσσών, πέρα της αγγλικής, εντός της ίδιας μαθητικής κοινότητας (Clément & Kruidenier, 1983), μέσα στο ίδιο εθνογλωσσικό μαθητικό πλαίσιο, αν και, μόνο, μέσω αυτών των ερευνών, η μαθητική κοινότητα είναι σταθερή, και τα συμπεράσματα που προκύπτουν σε σχέση με την «κινητροποίηση» χαρακτηρίζονται ως πιο αξιόπιστα (Dörnyei & Clément, 2001).

Επομένως, το ερώτημα σε ποιο βαθμό τα αποτελέσματα των ερευνών για τα κίνητρα έχουν γενικευθεί με βάση, κυρίως, τις μελέτες σε σχέση με την αγγλική γλώσσα εξακολουθεί να υφίσταται. Με αυτά ως δεδομένα, ένας ακόμη γενικός στόχος της εν λόγω έρευνας είναι να καλύψει αυτό το κενό, καταγράφοντας τις απόψεις και τα κίνητρα που σχετίζονται με τη γαλλική και τη γερμανική γλώσσα, μέσα στο ελληνικό εκπαιδευτικό πλαίσιο. Σε αυτό λοιπόν το σημείο έγκειται και το μεγάλο ενδιαφέρον που παρουσιάζει η εν λόγω έρευνα σε συνδυασμό, βέβαια, και με τη στοχοθεσία της,

η οποία, πρέπει να σημειωθεί ότι διαφοροποιείται από τη στοχοθεσία των ερευνών που διεξάγονται διεθνώς για την αγγλική γλώσσα. Οι συγκεκριμένες έρευνες εξετάζουν, κυρίως, τα κίνητρα εκμάθησης των μαθητών/τριών, ως προς τον βαθμό εμπλοκής τους, ώστε να συνεχίσουν την όλη μαθησιακή διαδικασία και ως προς την εσωτερική και εξωτερική «κίνητροποίηση» των μαθητών/τριών που τους οδηγεί, είτε να ολοκληρώσουν και να τελειοποιήσουν το επίπεδο γλωσσομάθειας τους, είτε να σταματήσουν στο σημείο όπου σταματάει η εξωτερική επιβολή (σύμφωνα π.χ. με το πρόγραμμα σπουδών που εφαρμόζεται στο εκάστοτε δημόσιο εκπαιδευτικό σύστημα), σε αντίθεση με την εν λόγω έρευνα, η οποία επικεντρώνεται στα κίνητρα σε σχέση με τη γλωσσική επιλογή αυτή καθαυτή.

Έρευνες έχουν δείξει ότι οι μαθητές/τριες σε διεθνές επίπεδο έχουν ως κύριο κίνητρο για την εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας την κυρίαρχή της θέση ως διεθνούς γλώσσας επικοινωνίας (*lingua franca*) (Ανδρουλάκης, 2008. Kormos & Csizér, 2008) ή σύμφωνα με την Yashima και τους συνεργάτες της (2002, 2004, 2009), τη διεθνή στάση (*international posture*), η οποία ορίζεται ως «μια τάση να επικοινωνεί και να σχετίζεται κάποιος με τη διεθνή κοινότητα, αντί με κάποια συγκεκριμένη γλωσσική κοινότητα» (2009, σ. 145). Αναφορικά βέβαια με τη 2<sup>η</sup> ξένη γλώσσα που επιλέγει κάποιος/α να διδαχθεί, τα κίνητρα που τον/την οδηγούν σε αυτή του/της την απόφαση είναι ένα καινούριο πεδίο έρευνας, με μεγάλο επιστημονικό ενδιαφέρον, καθώς πρόκειται για μία απόφαση, προϊόν συνδυασμού πολλών παραγόντων σε προσωπικό, οικογενειακό, κοινωνικό, εκπαιδευτικό και σχολικό επίπεδο (Noels et al., 1999).

Επιπλέον, είναι η πρώτη φορά στην ελληνική βιβλιογραφία που αξιοποιείται για τη διερεύνηση των κινήτρων στην εκμάθηση μιας 2<sup>ης</sup> ξένης γλώσσας<sup>53</sup> το πρότυπο του Dörnyei για τα κίνητρα, γνωστό ως L2MSS. Το συγκεκριμένο μοντέλο έχει σχεδιαστεί συγκεκριμένα για την ανάλυση των κινήτρων στην εκμάθηση ξένης γλώσσας και αν και πρόκειται για το πιο πρόσφατο μοντέλο έχει, ήδη, ελεγχθεί και έχει αποδείξει, ήδη, την εγκυρότητα του σε διάφορα γλωσσικά περιβάλλοντα (Dörnyei & Ushioda

---

<sup>53</sup> Με εξαίρεση τη διδακτορική έρευνα της Συκαρά (2017), η οποία χρησιμοποιεί το συγκεκριμένο θεωρητικό μοντέλο με στόχο, όμως, την ανάλυση των κινήτρων αλλόγλωσσων μαθητών/τριών που μαθαίνουν σε περιβάλλον τάξης στην Ελλάδα τα ελληνικά ως 2<sup>η</sup> γλώσσα (Γ2)

2011. Taguchi et al. 2009,). Η βάση του βέβαια παραμένει ίδια με αυτήν της θεωρίας του Gardner (1959, 1985), της κυρίαρχης θεωρίας στη μελέτη των κινήτρων για την ξένη γλώσσα, δεδομένου ότι και το L2MSS αναγνωρίζει τις ίδιες κατηγορίες κινήτρων, δηλαδή αυτά που πηγάζουν από τις ανάγκες και αυτά που πηγάζουν από τις επιθυμίες. Το συγκεκριμένο όμως μοντέλο θέτει ως βάση των αναλύσεών του, τον «εαυτό» και συνδέει τα κίνητρα με προσωπικές, μελλοντικές αυτοεικόνες, με όνειρα και φιλοδοξίες, προσδίδοντας μεγαλύτερο εύρος στην έρευνα από ό, τι οι κλασσικές έννοιες του «κινήτρου ενσωμάτωσης» και του «λειτουργικού κινήτρου», ήδη γνωστές στη μελέτη των κινήτρων από την εποχή του κοινωνικο-εκπαιδευτικού μοντέλου του Gardner (1959, 1985). Η εισαγωγή στην έρευνα των κινήτρων καθαρά ψυχολογικών εννοιών, όπως είναι ο «εαυτός», παρουσιάζει εξαιρετικό ερευνητικό ενδιαφέρον. Με την υιοθέτηση της έννοιας του «εαυτού», η έρευνα για τα κίνητρα λαμβάνει μεγαλύτερες διαστάσεις, καθώς μπορεί να συμπεριλάβει γενικότερες έννοιες, συνδεόμενες με τα κίνητρα, όπως την ταυτότητα και την επένδυση, οδηγώντας σε μία σφαιρικότερη προσέγγιση του σκοπού και των αποτελεσμάτων της γλωσσικής εκμάθησης (Συκαρά, 2017).

Το L2MSS, όπως, ήδη, έχει τονιστεί, περιλαμβάνει κυρίως τρία (3) συστατικά των κινήτρων: ο Ιδανικός Εαυτός, ο Υποχρεωτικός Εαυτός και η εμπειρία από την γλωσσική εκμάθηση, ενώ, σε δεύτερο χρόνο, από τους συνεργάτες του Dörnyei υιοθετήθηκαν στο πλαίσιο του L2MSS και οι έννοιες της Προαγωγικής και της Αποτρεπτικής Λειτουργικότητας. Η θετική δηλαδή έννοια της λειτουργικότητας, η οποία ευνοεί τη δράση και σχετίζεται με τον Ιδανικό Εαυτό και η αρνητική έννοια της λειτουργικότητας, η οποία λειτουργεί ανασταλτικά ως προς τη δράση και συνδέεται με τον Υποχρεωτικό Εαυτό. Ως εμπειρία από την εκμάθηση της ξένης γλώσσας ορίζονται τα καταστασιακά, εκτελεστικά κίνητρα που προκύπτουν από το άμεσο μαθησιακό περιβάλλον και την εμπειρία (π.χ. η επίδραση του/της καθηγητή/τριας, του αναλυτικού προγράμματος, της ομάδας των συμμαθητών/τριών ή της επιτυχημένης γλωσσικής εμπειρίας) (Dörnyei & Ushioda, 2011).

Επιπρόσθετα, εξ όσων γνωρίζουμε, σε εθνικό επίπεδο δεν έχει διενεργηθεί στο παρελθόν κάποια αντίστοιχη έρευνα στον τομέα της μελέτης των κινήτρων για τις συγκεκριμένες ξένες γλώσσες που να συγκεντρώνει τόσο μεγάλο αριθμό

συμμετεχόντων/ουσών, χιλίων τριακοσίων ογδόντα (1.380) μαθητών/τριών και των δύο βαθμίδων εκπαίδευσης, τριών κατηγοριών σχολικών μονάδων (δημοτικό-γυμνάσιο-λύκειο), τριών νομών της Ελλάδας.

Τέλος, μια ενδιαφέρουσα ερώτηση που δεν έχει μελετηθεί εκτενώς σε πρότερο χρόνο (ούτε σε διεθνές επίπεδο) (Dörnyei & Clément, 2001) είναι, εάν η γεωγραφική θέση, εντός μίας, σχετικά, ομοιογενούς κοινότητας μάθησης έχει αντίκτυπο ως προς την «κινητροποίηση» για την εκμάθηση της Γ3.

### **2.5.7. Ανακεφαλαίωση**

Ολοκληρώνοντας την παραπάνω παρουσίαση των διαφόρων ερευνών για τα κίνητρα, θα πρέπει να τονιστεί ότι η δυσκολία ορισμού των κινήτρων και η πολυπλοκότητα του όρου έδωσαν μία πολύ μεγάλη ποικιλία θεωριών, από την περίοδο του κοινωνικο-εκπαιδευτικού προτύπου και των υπόλοιπων κοινωνικο-ψυχολογικών θεωριών, μέχρι τις γνωστικές και κοινωνικοδυναμικές θεωρίες. Όλες οι παραπάνω θεωρίες, από τις πρώτες που εμφανίστηκαν χρονικά, έως τις πιο πρόσφατες χαρακτηρίζονται από ομοιότητες και διαφορές, αλληλοσυμπληρώνονται, δίνοντας η καθεμία τα δικά της συμπεράσματα στην επιστημονική κοινότητα, καθώς είχαν ως στόχο να πάρουν τα θετικά στοιχεία, η μια της άλλης και να μπορέσουν να τα εξελίσουν στο πλαίσιο της ίδιας της εξέλιξης της μελέτης της εκμάθησης ξένων γλωσσών και της μελέτης των κινήτρων. Είδαμε και παραπάνω, ότι έννοιες, όπως της ενσωμάτωσης και της λειτουργικότητας που πρωτοεμφανίστηκαν στο κοινωνικο-εκπαιδευτικό πρότυπο των Gardner και Lambert, συνεχίζουν να επιβεβαιώνονται από πληθώρα σύγχρονων ερευνών, εκ των οποίων και αυτών, με βάση το L2MSS. Επίσης, ένας μεγάλος αριθμός ερευνών κάνει λόγο για τα διαφορετικά χρονικά στάδια που χαρακτηρίζουν την κατάκτηση του στόχου και πως τα κίνητρα διαφοροποιούνται ανάλογα με την χρονική στιγμή στην οποία βρίσκεται η εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας ή διακρίνουν με διαφορετικούς όρους, που, στην ουσία όμως, υποδηλώνουν την ίδια έννοια, τα κίνητρα σε εσωτερικά και εξωτερικά κίνητρα, λειτουργικά και κίνητρα ενσωμάτωσης, κίνητρα που σχετίζονται με τον ιδανικό Εαυτό και κίνητρα που σχετίζονται με τον υποχρεωτικό Εαυτό κ.ά..



Στο πλαίσιο λοιπόν, της παρούσας έρευνας, ένα από τα κριτήρια μας αναφορικά με τη θεωρία που θα χρησιμοποιούσαμε ήταν η αξιοπιστία της εν λόγω θεωρίας στο πλαίσιο της μελέτης μιας Γ3 και όχι μιας Γ2. Με αυτή τη λογική, εξαιρέθηκαν θεωρίες που μελετούσαν τα κίνητρα εκμάθησης Γ2 σε πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα, όπως είναι η θεωρία του κοινωνικο-εκπαιδευτικού προτύπου και τελικά από όλες τις θεωρίες που παρουσιάστηκαν, κρίθηκε προτιμότερο να χρησιμοποιηθεί η θεωρία του L2MSS.

Πρόκειται για την πιο πρόσφατη θεωρία στη μελέτη των κινήτρων για την εκμάθηση γλωσσών και έχει ήδη κριθεί και αποδειχθεί η εγκυρότητα της σε διαφορετικά γλωσσικά, κοινωνικά και πολιτιστικά περιβάλλοντα. Επιπλέον, έχει ελεγχθεί ως μεθοδολογικό εργαλείο για τη μελέτη των κινήτρων στην εκμάθηση μιας Γ3, που είναι και η περίπτωση της δικής μας έρευνας. Το συγκεκριμένο μοντέλο συνδέει έννοιες από τον τομέα της ψυχολογίας, όπως ο ιδανικός εαυτός και ο υποχρεωτικός Εαυτός με τον τομέα της εκμάθησης γλωσσών, ενώ λαμβάνει υπόψη του και τα χαρακτηριστικά της εκπαιδευτικής διαδικασίας, όπως, παραδείγματος χάρη, τον/την εκπαιδευτικό της ξένης γλώσσας, τα ιδιαίτερα στοιχεία της κάθε τάξης ξένης γλώσσας, καθώς και τυχόν πρότερη εμπειρία του/της μαθητή/τριας στην εκμάθηση ξένης γλώσσας.

Τέλος, η διεξαγωγή της παρούσας έρευνας χαρακτηρίζεται ιδιαίτερα ενδιαφέρουσα και σκόπιμη, δεδομένου ότι πρόκειται για μια πρωτότυπη έρευνα, η οποία, βασιζόμενη στο L2MSS, θέτει ως στόχο τη μελέτη των κινήτρων μαθητών/τριών της ίδιας εθνογλωσσικής κοινότητας, ως προς την επιλογή εκμάθησης μιας 2<sup>ης</sup> ξένης γλώσσας (γαλλικής/γερμανικής) και όχι της αγγλικής.

# ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3

## Μέθοδος

### 3.1. Στόχος του κεφαλαίου

Σε συνέχεια της παραπάνω ανασκόπησης των ερευνών, αναφορικά με τα κίνητρα των μαθητών/τριών, ως προς την εκμάθηση των γλωσσών και της αιτιολόγησης της σκοπιμότητας διεξαγωγής της παρούσας έρευνας, στόχος του συγκεκριμένου κεφαλαίου είναι να παρουσιάσει και να αναλύσει, λεπτομερώς, τη μέθοδο που χρησιμοποιήθηκε στη συγκεκριμένη έρευνα.

Πριν παρουσιαστεί όμως η μεθοδολογία, αυτή καθαυτή της έρευνας, αρχικά, παρουσιάζεται ο γενικός σκοπός της και οι επιμέρους στόχοι της και δίνονται τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν. Στη συνέχεια, δίνονται τα στοιχεία που συγκεντρώθηκαν από την Ελληνική Στατιστική Αρχή για όλη την επικράτεια, ως προς την επιλογή της 2<sup>ης</sup> ξένης γλώσσας, μέσω των οποίων στοιχείων καταδεικνύεται η μεγάλη διαφοροποίηση ανάμεσα στη βόρεια και στη νότια Ελλάδα, διαφοροποίηση που αποτέλεσε και το κίνητρο διεξαγωγής της παρούσας έρευνας, και δίνονται και τα στοιχεία που συγκεντρώθηκαν τόσο από το Υπουργείο Παιδείας, όσο και από τις διευθύνσεις πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης των τριών (3) υπό μελέτη νομών, ώστε να καταδειχθεί ότι οι εν λόγω νομοί παρουσιάζουν την περί ου ο λόγος διαφοροποίηση στις επιλογές των μαθητών/τριών τους και ενδείκνυνται να αποτελέσουν τις περιοχές διεξαγωγής της έρευνας. Επιπλέον, παρουσιάζεται το δείγμα της έρευνας και οι διάφορες κατανομές του, η διαδικασία, τα μεθοδολογικά εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν, η μέθοδος της στατιστικής ανάλυσης και ο τρόπος επεξεργασίας των ερευνητικών δεδομένων για την εξαγωγή συμπερασμάτων.

### 3.2. Σκοπός και στόχοι της έρευνας

Σκοπός της παρούσας έρευνας τέθηκε η διερεύνηση και η μελέτη των κινήτρων των μαθητών/τριών που επηρεάζουν και υπαγορεύουν την επιλογή της 2<sup>ης</sup> ξένης γλώσσας, με απώτερο γενικό στόχο να καταγραφούν, για πρώτη φορά στην ελληνική

βιβλιογραφία, τα κίνητρα που σχετίζονται με την επιλογή εκμάθησης της γαλλικής και τη γερμανικής γλώσσας, μέσα στο ελληνικό εκπαιδευτικό πλαίσιο. Η καταγραφή των κινήτρων έχει με τη σειρά της έναν διττό στόχο. Από τη μία, με την καταγραφή του είδους των κινήτρων (ιδανικός εαυτός, υποχρεωτικός εαυτός, καταστασιακά κίνητρα), που αναπτύσσονται, υπεισέρχονται και ορίζουν την επιλογή της 2<sup>ης</sup> ξένης γλώσσας, γίνεται προσπάθεια επεξήγησης του φαινομένου της τόσο μεγάλης διαφοροποίησης, ως προς την επιλογή της Γ4, ανάμεσα στη βόρεια και στη νότια Ελλάδα, αλλά συγχρόνως, έχει ως στόχο και την αύξηση της «κινητροποίησης» των μαθητών/τριών, ως προς την εκμάθηση των ξένων γλωσσών. Πιο συγκεκριμένα, οι επιμέρους στόχοι της παρούσας διατριβής και της έρευνας που υλοποιήθηκε στο πλαίσιο αυτής είναι:

- 1) Η διερεύνηση της πιθανής επιρροής του φύλου και της ηλικίας, στην επιλογή της 2<sup>ης</sup> ξένης γλώσσας (γαλλικής/γερμανικής)
- 2) Η διερεύνηση των σχέσεων ανάμεσα στα είδη των κινήτρων και την εκάστοτε επιλογή της 2<sup>ης</sup> ξένης γλώσσας.
- 3) Η διερεύνηση των σχέσεων ανάμεσα στα είδη των κινήτρων που αναπτύσσονται και μεταβλητών, όπως το φύλο, η ηλικία και ο τόπος διαμονής των μαθητών/τριών.
- 4) Η διερεύνηση των σχέσεων ανάμεσα στην εκάστοτε επιλογή 2<sup>ης</sup> ξένης γλώσσας και του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος.
- 5) Η διερεύνηση της επιρροής του οικογενειακού και φιλικού περιβάλλοντος, ως προς την επιλογή της 2<sup>ης</sup> ξένης γλώσσας.
- 6) Η διερεύνηση της δυνατότητας των μαθητών/τριών να διδαχθούν τη γλώσσα της επιλογής τους.
- 7) Η διερεύνηση των απόψεων και των προτιμήσεων των μαθητών/τριών, αναφορικά με το μάθημα των ξένων γλωσσών (επιθυμητές ξένες γλώσσες, χαρακτηριστικά του καθηγητή/τριας ξένης γλώσσας).

### 3.3. Ερευνητικά ερωτήματα

Τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν στην παρούσα έρευνα, στην προσπάθειά μας να γίνουν κατανοητά τα αίτια της μεγάλης αυτής διαφοροποίησης που παρουσιάζει η επιλογή της 2<sup>ης</sup> ξένης γλώσσας στις υπό μελέτη περιοχές, έχουν ως σκοπό να αναλύσουν τα κίνητρα των μαθητών/τριών και είναι τα ακόλουθα:

- 1) Συνδέονται παράγοντες όπως το φύλο και η ηλικία με την επιλογή της γαλλικής και γερμανικής γλώσσας;
- 2) Ποια είδη κινήτρων (όπως ιδανικός εαυτός, υποχρεωτικός εαυτός) υπαγορεύουν την εκάστοτε επιλογή της 2<sup>ης</sup> ξένης γλώσσας;
- 3) Διαφοροποιούνται τα κίνητρα (ιδανικός εαυτός, υποχρεωτικός εαυτός) των μαθητών/τριών, ανάλογα με το φύλο, την ηλικία τους και τον τόπο διαμονής τους (γεωγραφικό αποτύπωμα);
- 4) Συνδέεται η επιλογή της 2<sup>ης</sup> ξένης γλώσσας με το εκπαιδευτικό περιβάλλον (καταστασιακά κίνητρα: το ενδιαφέρον, η δυσκολία του μαθήματος της Γ4, τα σχολικά εγχειρίδια που χρησιμοποιούνται, ο/η καθηγητής/τρια ξένων γλωσσών);
- 5) Επηρεάζονται οι μαθητές/τριες από το οικογενειακό και φιλικό τους περιβάλλον στην επιλογή της 2ης ξένης γλώσσας;

Επιπρόσθετα, τέθηκαν ακόμη δύο ερωτήματα, άμεσα συνδεδεμένα με την «κινητροποίηση» των μαθητών/τριών, τα οποία είναι τα ακόλουθα:

- 6) Ποιες άλλες ξένες γλώσσες επιθυμούν οι μαθητές/τριες να έχουν τη δυνατότητα να διδαχθούν στο πλαίσιο του δημόσιου σχολείου;
- 7) Ποια είναι, σύμφωνα με τους μαθητές/τριες, τα επιθυμητά χαρακτηριστικά που πρέπει να έχει ο/η καθηγητής/τρια ξένων γλωσσών.

Τέλος, τέθηκε ακόμη ένα ερώτημα:

- 8) Οι μαθητές/τριες διδάσκονται τελικά τη γλώσσα της επιλογής τους;

Ο στόχος του τελευταίου ερωτήματος σχετίζεται και αυτός άμεσα με την «κινητροποίηση» των μαθητών/τριών, καθώς καταγράφει τα αποτελέσματα της εφαρμογής των Υπουργικών Αποφάσεων για τη 2<sup>η</sup> ξένη γλώσσα και κατά πόσο επέτρεψε στους μαθητές/τριες της Ε' δημοτικού και της Α' γυμνασίου να διδαχθούν

τελικά τη γλώσσα επιλογής τους, σύμφωνα με τις υπεύθυνες δηλώσεις προτίμησης που υπέβαλαν. Πρόκειται για έναν στόχο, ο οποίος προέκυψε από την αιφνίδια απόφαση του Υπουργείου Παιδείας να θέσει αυστηρές προϋποθέσεις, τόσο για την επιλογή της 2<sup>ης</sup> ξένης γλώσσας, η οποία θα ήταν, πλέον, μόνο μία ανά σχολείο (γαλλική ή γερμανική), όσο και για τη δημιουργία τμήματος 2<sup>ης</sup> ξένης γλώσσας, τόσο για το δημοτικό, όσο και για το γυμνάσιο, ενώ, για το λύκειο, αφαίρεσε τη δυνατότητα από τους μαθητές/τριες της Α' λυκείου να επιλέγουν ως μάθημα επιλογής, κατά το εν λόγω σχολικό έτος, οποιαδήποτε 2<sup>η</sup> ξένη γλώσσα<sup>54</sup>.

### 3.4. Πλαίσιο διεξαγωγής της έρευνας

Όπως έχει γίνει, ήδη, αναφορά στο κεφάλαιο της «Ξενόγλωσσας Εκπαιδευτικής Πολιτικής», ανάμεσα στη βόρεια και στη νότια Ελλάδα, καταγράφεται μία μεγάλη διαφοροποίηση αναφορικά με την επιλογή της 2<sup>ης</sup> ξένης γλώσσας, τόσο στην πρωτοβάθμια, όσο και στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση με τις περιοχές της βόρειας Ελλάδας να επιλέγουν στη συντριπτική πλειοψηφία τους τα γερμανικά ως 2<sup>η</sup> ξένη γλώσσα, σε αντίθεση με την υπόλοιπη, τόσο ηπειρωτική, όσο και νησιωτική Ελλάδα (με εξαίρεση την Κρήτη), στην οποία επικρατεί, σε άλλες περιοχές με μικρότερη διαφορά και σε άλλες με μεγαλύτερη, η επιλογή της γαλλικής γλώσσας. Στην

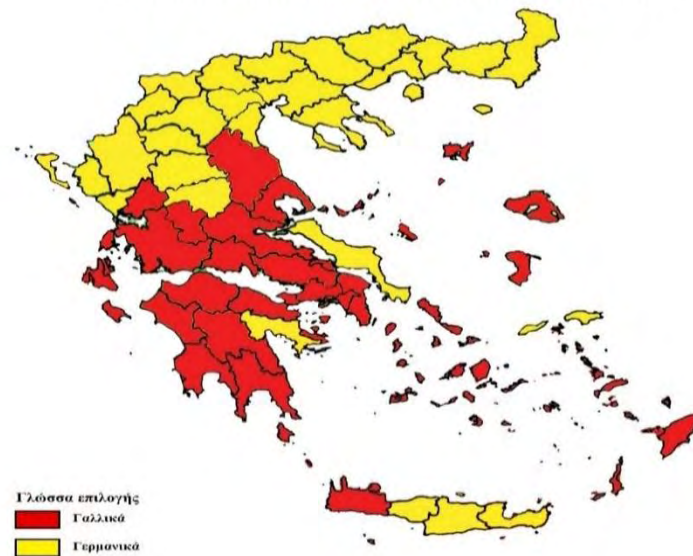
---

<sup>54</sup> Σύμφωνα με τις εν λόγω Υπουργικές Αποφάσεις (1. Υπουργική Απόφαση με αρ. πρωτ. Φ.12/518/61284/Γ1/27-05-2011 Διδασκαλία ξένης γλώσσας στα δημοτικά σχολεία, 2. Υπουργική Απόφαση με αρ. πρωτ. Φ.12 /555 /66447/ Γ1/10-06-2011 Τροποποίηση – συμπλήρωση της με αριθμ. Φ.12/518/61284/Γ1/27-5-2011 Υπουργικής Απόφασης, 3. Υπουργική Απόφαση με αρ. πρωτ. 62780/Γ2/02-06-2011 «Διδασκαλία των ξένων γλωσσών στο γυμνάσιο», 4. Υπουργική Απόφαση με αρ. πρωτ. 66302/Γ2/10-06-2011 «Διδασκαλία των ξένων γλωσσών στο γυμνάσιο», 5. Υπουργική Απόφαση με αρ. πρωτ. 71103/Γ2/24-06-2011 «Διδασκαλία των ξένων γλωσσών στο γυμνάσιο», 6. Υπουργική Απόφαση με αριθ. πρωτ. 86160/Γ2/ 28-07-2011, «Διδασκαλία ξένης γλώσσας στο Γενικό Λύκειο»), οι οποίες εκδόθηκαν το καλοκαίρι του 2011 και πρωτοεφαρμόστηκαν κατά το σχολικό έτος διεξαγωγής της έρευνας, 2011-2012, στα δημοτικά, καταργήθηκε η παράλληλη διδασκαλία γαλλικών, γερμανικών και η επιλογή της 2ης ξένης γλώσσας, ανά σχολείο γινόταν με πλειοψηφικό τρόπο, σύμφωνα με τις ενυπόγραφες δηλώσεις προτίμησης των γονέων και κηδεμόνων των μαθητών με την τελική απόφαση να την έχει ο Περιφερειακός Διευθυντής Εκπαίδευσης, κατόπιν εισηγήσεων από τους Διευθυντές Διευθύνσεων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης ενώ η επιλογή της 2ης ξένης γλώσσας που θα διδάσκονταν οι μαθητές/τριες του γυμνασίου είχε ως πρώτο κριτήριο την ύπαρξη οργανικής θέσης εκπαιδευτικού στο σχολείο και ελλείψει οργανικής θέσης ή εάν οργανική θέση στο εν λόγω σχολείο είχαν περισσότεροι εκπαιδευτικοί διαφορετικών ειδικοτήτων (ΠΕ05 Γαλλικής, ΠΕ08 Γερμανικής κλπ.) τότε και μόνο λαμβάνονταν υπόψη οι δηλώσεις προτίμησης των μαθητών/τριών με την τελική απόφαση να την έχει πάλι ο Περιφερειακός Διευθυντής Εκπαίδευσης. Τέλος, αναφορικά με το λύκειο, η Υπουργική Απόφαση αφαίρεσε από τους μαθητές/τριες της Α' λυκείου, οι οποίοι αποτελούν μέρος του δείγματος της έρευνάς μας, τη δυνατότητα να επιλέγουν ως μάθημα επιλογής κατά το εν λόγω σχολικό έτος οποιαδήποτε 2η ξένη γλώσσα, δυνατότητα που συνέχισαν να έχουν μόνο οι μαθητές/τριες της Β' και Γ' λυκείου

προσπάθειά μας να γίνουν πιο κατανοητά τα στοιχεία για την επιλογή της 2<sup>ης</sup> ξένης γλώσσας που αντλήσαμε από την Ελληνική Στατιστική Αρχή (ΕΛΣΤΑΤ), παρατίθενται οι παρακάτω χάρτες που οπτικοποιούν την επιλογή της 2<sup>ης</sup> ξένης γλώσσας, ανά νομό για τα σχολικά έτη 2010-2011 και 2011-2012.

**Χάρτης 1:** Χάρτης της Ελλάδας αναφορικά με την επιλογή της 2<sup>ης</sup> ξένης γλώσσας (γαλλικά/γερμανικά), βάσει των στοιχείων της ΕΛΣΤΑΤ για τη λήξη του σχολικού έτους 2010-2011 για την πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

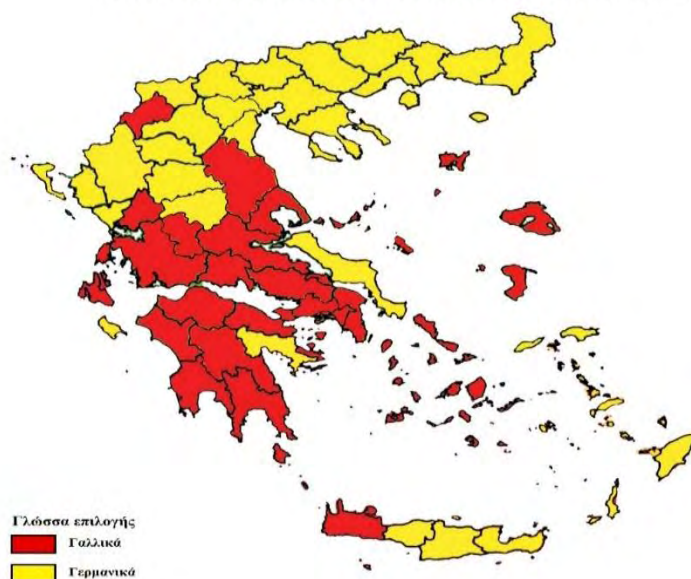
**ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ & ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ  
ΔΗΜΟΤΙΚΑ & ΓΥΜΝΑΣΙΑ  
ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΛΗΞΗΣ ΣΧΟΛΙΚΟΥ ΕΤΟΥΣ 2010 - 2011**



Πηγή: ΕΛΣΤΑΤ

**Χάρτης 2:** Χάρτης της Ελλάδας αναφορικά με την επιλογή της 2<sup>ης</sup> ξένης γλώσσας (γαλλικά/γερμανικά), βάσει των στοιχείων της ΕΛΣΤΑΤ για τη λήξη του σχολικού έτους 2011- 2012 για την πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

**ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ & ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ  
ΔΗΜΟΤΙΚΑ & ΓΥΜΝΑΣΙΑ  
ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΛΗΞΗΣ ΣΧΟΛΙΚΟΥ ΕΤΟΥΣ 2011 - 2012**



Πηγή: ΕΛΣΤΑΤ

Είναι, λοιπόν, και με τη βοήθεια των εν λόγω χαρτών καταφανής η διαφοροποίηση, ανάμεσα στη βόρεια και στη νότια Ελλάδα, αν και δεν καταδεικνύεται, μέσω αυτών, η μαζικότητα στην κάθε επιλογή. Ενδεικτικά, αναφέρουμε ότι κατά το σχολικό έτος 2010-2011, στον νομό Πέλλας το ποσοστό των μαθητών/τριών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης που επέλεξε να διδαχθεί τα γερμανικά, ως 2<sup>η</sup> ξένη γλώσσα, ανήλθε στο 69,4% και στον νομό Χαλκιδικής στο 71,5%, σε αντίθεση με τον νομό Αχαΐας, όπου το ποσοστό των μαθητών/τριών που επέλεξαν τη γερμανική γλώσσα ήταν, μόλις, στο 34,9% και στον νομό Λακωνίας στο 27,2%, ενώ, κατά το σχολικό έτος 2011-2012, στον νομό Θεσσαλονίκης, το ποσοστό των μαθητών/τριών που επέλεξε να διδαχθεί τα γερμανικά στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση ανερχόταν στο 65,1% και το αντίστοιχο στον νομό Πιερίας στο 78,8%, ενώ, στον νομό Κορινθίας, το ποσοστό των μαθητών/τριών της γερμανικής γλώσσας ήταν, μόλις, στο 24,7% και στον νομό Ευρυτανίας στο 16,3%, δηλαδή, μόλις, τριάντα ένας (31) μαθητές/τριες στους εκατό ενενήντα (90) που διδάσκονταν 2<sup>η</sup> ξένη γλώσσα (ΕΛΣΤΑΤ, 2017).

### 3.5. Η επιλογή των περιοχών της έρευνας

Με σκοπό να γίνουν κατανοητά τα αίτια αυτής της μεγάλης διαφοροποίησης, επιλέχθηκαν, ως πεδίο έρευνας, τρεις (3) νομοί της Ελλάδας. Πρόκειται για τον νομό Κιλκίς, στη βόρεια Ελλάδα, για τον νομό Άρτας στη νότια Ελλάδα και για τον νομό Αττικής και πιο συγκεκριμένα, την περιφέρεια εκπαίδευσης της Β' Αθήνας.

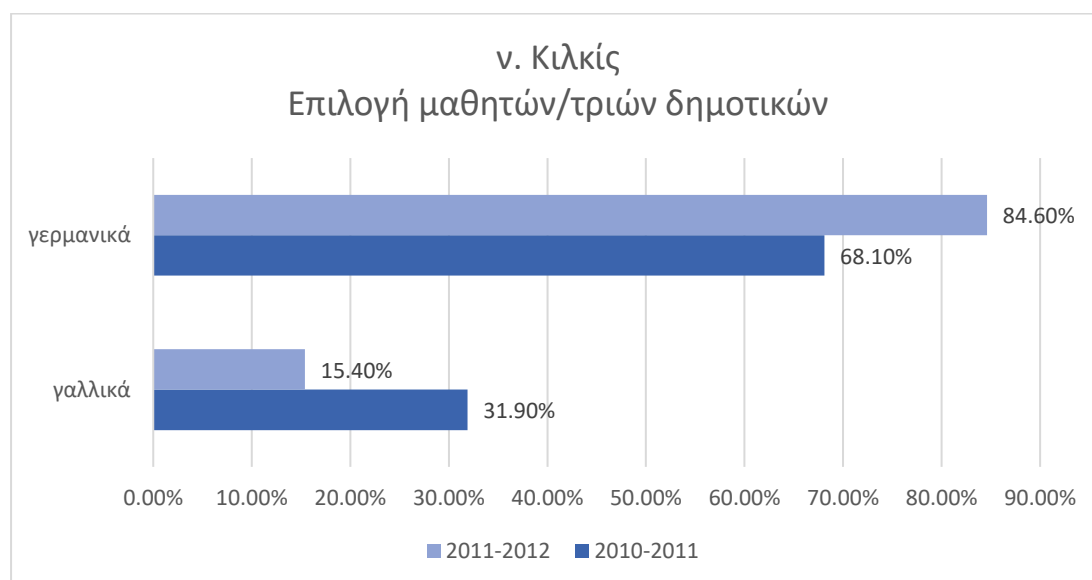
Οι νομοί του Κιλκίς και της Άρτας επιλέχθηκαν ως δύο χαρακτηριστικές περιπτώσεις μεγάλης διαφοροποίησης στην επιλογή της 2<sup>ης</sup> ξένης γλώσσας, με παρόμοια, όμως, δημογραφικά χαρακτηριστικά (πληθυσμός, εργατικό δυναμικό, ημιαστικά περιβάλλοντα κ.ά.). Συγκεκριμένα, σύμφωνα με τα στοιχεία της Ελληνικής Στατιστικής Αρχής για την απογραφή του πληθυσμού του 2011, ο πληθυσμός του νομού Κιλκίς ανέρχεται στους ογδόντα χιλιάδες τετρακόσιους δεκαεννιά (80.419) κατοίκους, κατά λίγο μεγαλύτερος από τον πληθυσμό του νομού Άρτας, ο οποίος σύμφωνα με τα ίδια στοιχεία ανέρχεται στους εξήντα επτά χιλιάδες οκτακόσιους εβδομήντα επτά (67.877) κατοίκους. Είναι δύο, κατά κύριο λόγο, αγροτικοί νομοί, που τις τελευταίες δεκαετίες, πριν την οικονομική κρίση (2010), παρουσίασαν μία έντονη ανάπτυξη στο βιομηχανικό και βιοτεχνικό τομέα, η οποία τους προσέδωσε χαρακτηριστικά ημιαστικού περιβάλλοντος. Για την εξαγωγή επαρκών και ασφαλών συμπερασμάτων κρίθηκε απαραίτητο, η έρευνα να επεκταθεί και στον νομό Αττικής (Β' Αθήνας), μία μεγάλη κεντρική αστική περιοχή της πρωτεύουσας της Ελλάδας, η οποία χαρακτηρίζεται ως «χώρα μέσα στη χώρα» ("country within the country"), καθώς στην Αττική, κατοικεί, σχεδόν, ο μισός πληθυσμός της χώρας. Η εν λόγω περιοχή, αναφορικά με τη 2<sup>η</sup> ξένη γλώσσα, βρίσκεται σε δυναμική εξέλιξη-αλλαγή, δεδομένης της «παράδοσης» που είχε στην επιλογή της γαλλικής γλώσσας και της όλο και μεγαλύτερης αύξησης που καταγράφεται, πλέον, υπέρ της γερμανικής γλώσσας, αλλά, χωρίς να παρουσιάζει, ακόμη, σύμφωνα και με τα τελευταία στοιχεία που συγκεντρώθηκαν, τόσο από τη Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας, όσο και από τη Διεύθυνση Δευτεροβάθμιας Β' Αθήνας (σχ. έτος 2015-2016) την τόσο μεγάλη διαφοροποίηση που παρατηρείται στις άλλες δύο υπό μελέτη περιοχές.

Παρακάτω παρατίθενται τα στοιχεία που συλλέχθηκαν από τις πρωτοβάθμιες και δευτεροβάθμιες διευθύνσεις εκπαίδευσης των εν λόγω περιοχών, αναφορικά με την



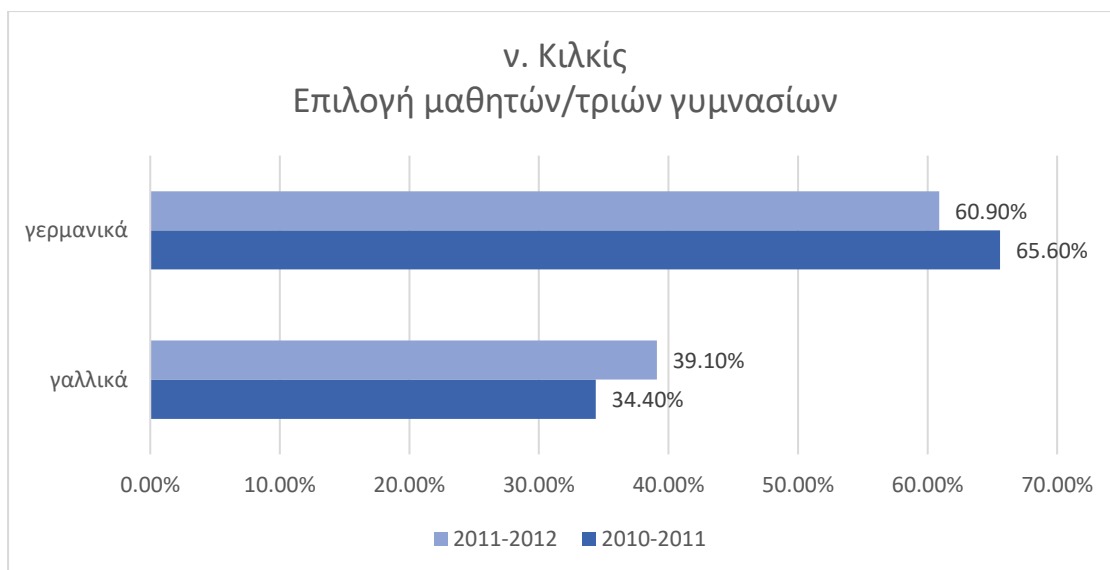
επιλογή της 2<sup>ης</sup> ξένης γλώσσας, κατά τη διετία 2010-2012, δεδομένου ότι θεωρήθηκε σκόπιμο η έρευνα να διεξαχθεί τόσο στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, όσο και στη δευτεροβάθμια (γυμνάσια-λύκεια), με στόχο να εξαχθούν συμπεράσματα, αναφορικά με τα κριτήρια της αρχικής επιλογής και κατά πόσο, πιθανώς, αυτά διαφοροποιούνται στη συνέχεια.

Η κατανομή της επιλογής, λοιπόν, της 2<sup>ης</sup> ξένης γλώσσας για τα δημοτικά σχολεία στον νομό Κιλκίς, κατά τα σχολικά έτη 2010-2011 και 2011-2012, αποτυπώνεται στο πρώτο διάγραμμα, στο οποίο καταγράφεται η συντριπτική πλειοψηφία των μαθητών/τριών που επιλέγουν τη γερμανική γλώσσα και ιδιαίτερα κατά το σχολικό έτος 2011-2012 (έτος διεξαγωγής της παρούσας έρευνας), κατά το οποίο άγγιξε το 84,6%.



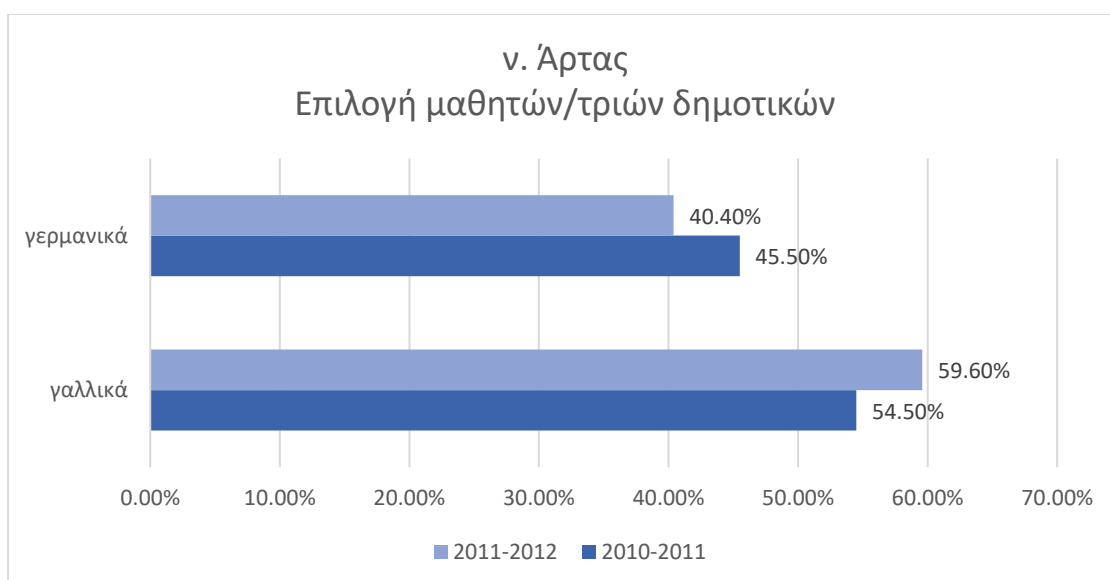
**Διάγραμμα 1: 2<sup>η</sup> ξένη γλώσσα επιλογής μαθητών/τριών δημοτικών ν. Κιλκίς, 2010-2012, σύμφωνα με τα στοιχεία του Υπουργείου Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων και της Διεύθυνσης Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης ν. Κιλκίς.**

Η ίδια εικόνα παρατηρείται και στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση του νομού Κιλκίς, όπως αποτυπώνεται στο δεύτερο διάγραμμα, το οποίο καταδεικνύει τη μεγάλη διαφορά υπέρ των γερμανικών.



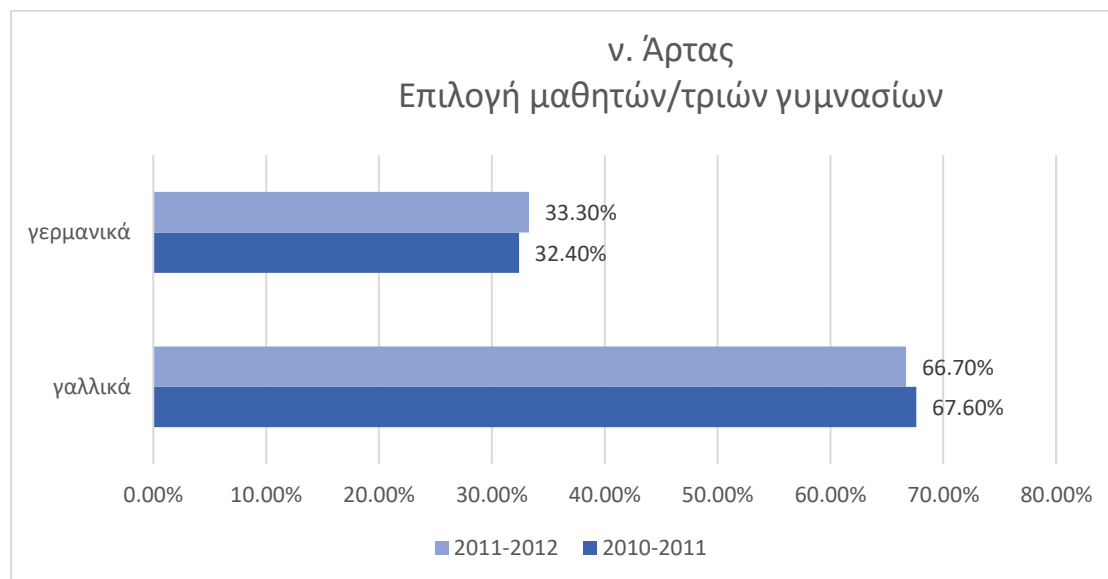
**Διάγραμμα 2: 2<sup>η</sup> ξένη γλώσσα επιλογής μαθητών/τριών γυμνασίων ν. Κιλκίς, 2010-2012, σύμφωνα με τα στοιχεία του Υπουργείου Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων και της Διεύθυνσης Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης ν. Κιλκίς.**

Αναφορικά με τον νομό Άρτας, καταγράφεται η ακριβώς αντίθετη κατάσταση σε σχέση με τον νομό Κιλκίς, με την πλειοψηφία των μαθητών/τριών να επιλέγουν τα γαλλικά. Τα ποσοστά των μαθητών/τριών για την επιλογή της 2<sup>ης</sup> ξένης γλώσσας για τα σχολικά έτη 2010-2011 και 2011-2012 αποτυπώνονται στα παρακάτω διαγράμματα (3 και 4), τόσο για τα δημοτικά όσο και για τα γυμνάσια.



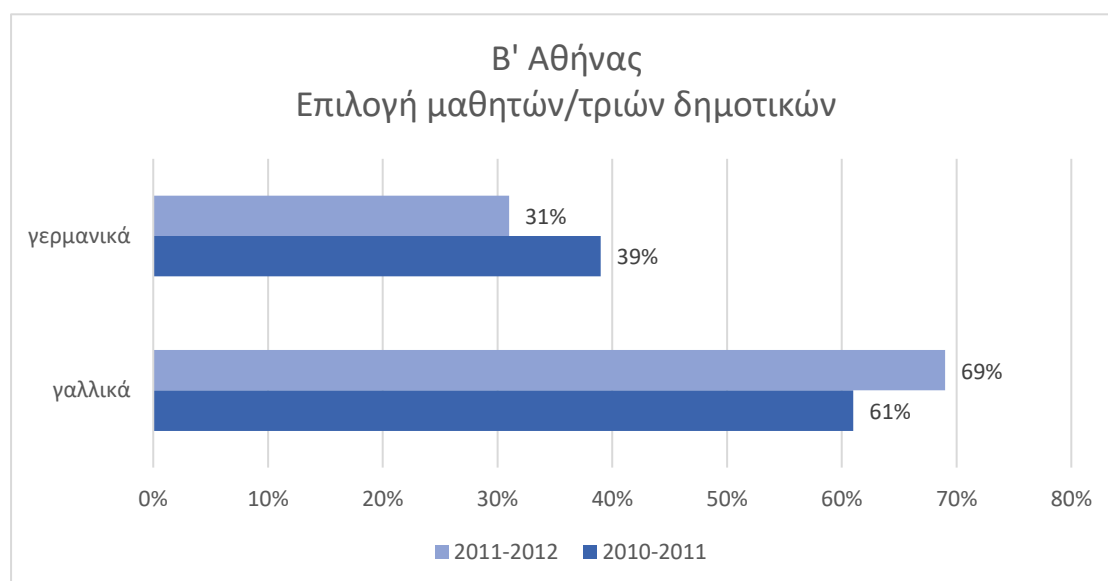
**Διάγραμμα 3: 2<sup>η</sup> ξένη γλώσσα επιλογής μαθητών/τριών δημοτικών ν. Άρτας, 2010-2012, σύμφωνα με τα στοιχεία του Υπουργείου Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων και της Διεύθυνσης Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Ν. Άρτας.**

Η εικόνα στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση του νομού Άρτας παρουσιάζεται στο τέταρτο διάγραμμα και καταδεικνύει, ακόμη περισσότερο, την υπεροχή των γαλλικών έναντι των γερμανικών.



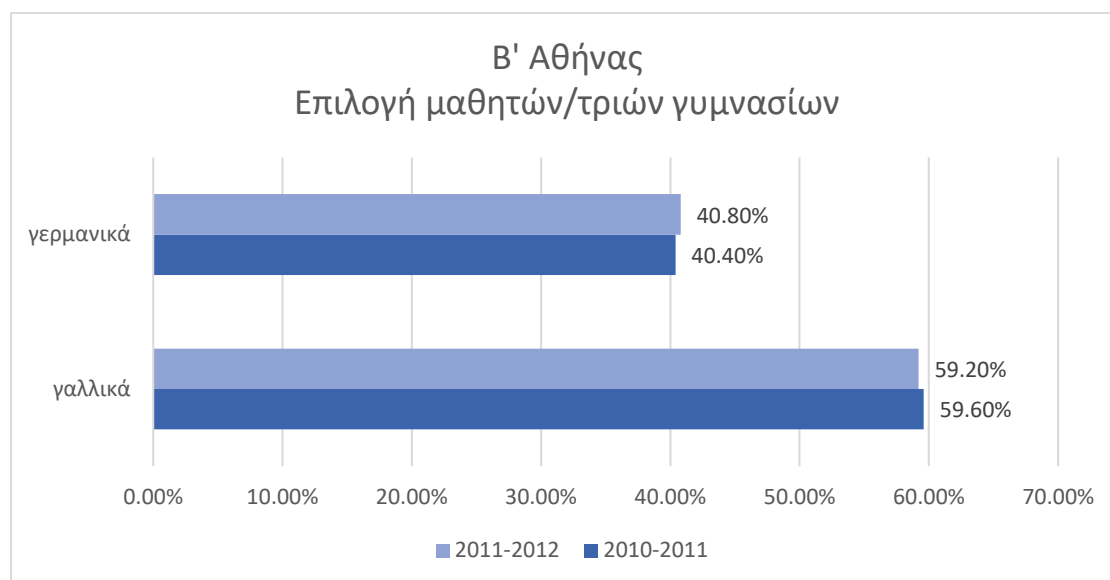
**Διάγραμμα 4: 2<sup>η</sup> ξένη γλώσσα επιλογής μαθητών/τριών γυμνασίων ν. Άρτας 2010-2012, σύμφωνα με τα στοιχεία του Υπουργείου Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων και της Διεύθυνσης Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης ν. Άρτας.**

Οι επιλογές των μαθητών/τριών των δημοτικών της Β' Αθήνας αποτυπώνονται στο ακόλουθο διάγραμμα, το οποίο καταδεικνύει τα μεγάλα ποσοστά επιλογής της γαλλικής γλώσσας έναντι της γερμανικής.



**Διάγραμμα 5: 2<sup>η</sup> ξένη γλώσσα επιλογής μαθητών/τριών δημοτικών Β' Αθήνας, 2010-2012, σύμφωνα με τα στοιχεία του Υπουργείου Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων και της Διεύθυνσης Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Β' Αθήνας.**

Σε επίπεδο Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, στη Β' Αθήνας, οι επιλογές των μαθητών/τριών παρουσιάζονται στο παρακάτω διάγραμμα, στο οποίο παρατηρείται ότι το ποσοστό των μαθητών/τριών των γυμνασίων της Διεύθυνσης Β' Αθήνας που επιλέγει ως 2<sup>η</sup> ξένη γλώσσα τα γαλλικά είναι αντίστοιχο αυτών των δημοτικών.

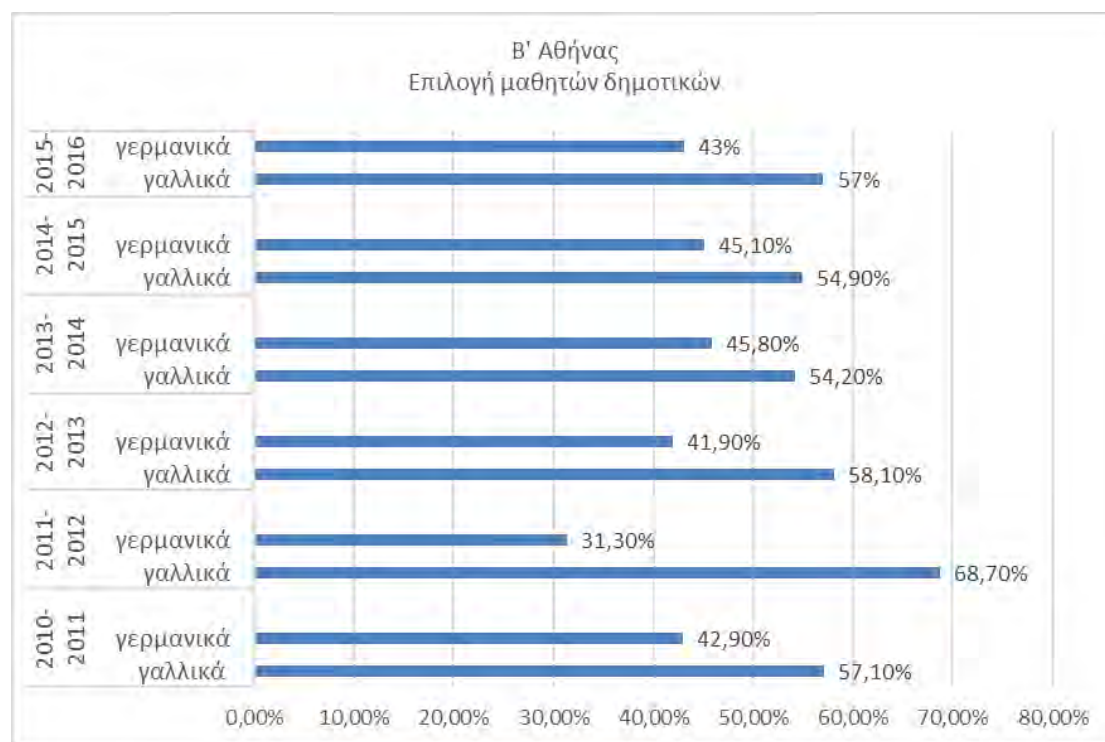


**Διάγραμμα 6: 2<sup>η</sup> ξένη γλώσσα επιλογής μαθητών/τριών γυμνασίων Β' Αθήνας, 2010 – 2012, σύμφωνα με τα στοιχεία του Υπουργείου Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων και της Διεύθυνσης Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Β' Αθήνας.**

Από τα παραπάνω διαγράμματα, συμπεραίνεται ότι στις εν λόγω περιοχές (Κιλκίς-Άρτα) είναι ιδιαίτερα καταφανής η διαφοροποίηση ανάμεσα στην επιλογή των γαλλικών και των γερμανικών, ως 2<sup>η</sup> ξένη γλώσσα, διαφοροποίηση που παρατηρείται γενικότερα και διευρυμένα ανάμεσα στη βόρεια και στη νότια Ελλάδα, οπότε η επιλογή αυτών των νομών ως πεδίο διεξαγωγής της έρευνας κρίνεται ενδεδειγμένη.

Αναφορικά με την περιοχή της Β' Αθήνας, θεωρήθηκε σκόπιμο, όπως, ήδη, ειπώθηκε, να συμπεριληφθεί σε μία προσπάθεια παρουσίασης πιο ολοκληρωμένων ερευνητικών συμπερασμάτων, δεδομένου ότι η Αθήνα είναι η πιο μεγάλη αστική περιοχή, με μία μεγάλη παράδοση στην επιλογή της γαλλικής γλώσσας και, πλέον, σε μία μεταβατική περίοδο, με όλο και περισσότερους μαθητές/τριες να επιλέγουν τη γερμανική γλώσσα, χωρίς, βέβαια, να χάνει την πλειοψηφία των μαθητών/τριών η γαλλική, όπως φαίνεται και στο παρακάτω διάγραμμα, στο οποίο παρουσιάζονται τα

στοιχεία για την επιλογή της 2<sup>ης</sup> ξένης γλώσσας που συγκεντρώθηκαν από τη Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης της Β' Αθήνας, κατά την εξαετία 2010-2016.



**Διάγραμμα 7: 2<sup>η</sup> ξένη γλώσσα επιλογής μαθητών/τριών δημοτικών Β' Αθήνας, 2010-2016, σύμφωνα με τα στοιχεία της Διεύθυνσης Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Β' Αθήνας**

### 3.6. Συμμετέχοντες/Συμμετέχουσες

Όπως φαίνεται και στον πίνακα ΙΙΙ<sup>55</sup> που ακολουθεί, η έρευνα διεξήχθη σε έξι (6) δημοτικά σχολεία, σε τρία (3) γυμνάσια και τρία (3) λύκεια του Ν. Κυκλίας, σε πέντε (5) δημοτικά σχολεία, σε τρία (3) γυμνάσια και τρία (3) λύκεια του Ν. Άρτας και σε τέσσερα (4) δημοτικά σχολεία, δύο (2) γυμνάσια και τρία (3) λύκεια της Β' Αθηνών και συνολικά, χίλιοι τριακόσιοι ογδόντα (1.380) μαθητές/τριες αποτέλεσαν το δείγμα της έρευνας. Ένας αρκετά μεγάλος αριθμός μαθητών/τριών (δεδομένου ότι πρόκειται για ατομική έρευνα), ο οποίος δεν παρέχει, απλώς, αξιοπιστία, αλλά επιτρέπει και τη χρήση πιο σύνθετων στατιστικών συμπερασμάτων (Cohen et al.,

<sup>55</sup> Στους πίνακες του εν λόγω υποκεφαλαίου συνεχίζεται η λατινική αρίθμηση

2007), ενώ ελαχιστοποιεί και το μέγεθος του σφάλματος της δειγματοληψίας (Best & Kahn, 1989).

Τα σχολεία που συμμετείχαν στην έρευνα ήταν προϊόν τυχαίας δειγματοληψίας, διότι οποιοδήποτε πολυθέσιο σχολείο<sup>56</sup> των εν λόγω περιοχών μπορούσε να αποτελέσει δείγμα της έρευνας. Μέριμνα μας, βέβαια, ήταν να διασφαλιστεί η συμμετοχή μαθητών/τριών, τόσο από κεντρικά, όσο και από πιο περιφερειακά σχολεία, ώστε να διασφαλιστεί ποικιλία του δείγματος και μεγαλύτερη αντιπροσώπευση των μαθητών/τριών. Κύριος, λοιπόν, σκοπός μας ήταν το δείγμα να είναι αντιπροσωπευτικό του συνόλου του πληθυσμού και να περιλαμβάνει όλα τα κοινωνικά στρώματα και για αυτόν, λοιπόν, τον λόγο, κρίθηκε απαραίτητη η συμμετοχή και μαθητών/τριών από τα χωριά των νομών Κιλκίς και Άρτας και όχι μόνο από τις πόλεις των συγκεκριμένων νομών, ενώ, αναφορικά με τη Β' Αθήνας, έγινε επιλογή του δείγματος από τέσσερις (4) διαφορετικούς δήμους που υπάγονται στη συγκεκριμένη διεύθυνση εκπαίδευσης.

Παρακάτω παρατίθεται πίνακας με τα τριάντα δύο (32) σχολεία που συμμετείχαν στην έρευνα.

**Πίνακας III: Σχολεία έρευνας**

	<b>Δημοτικά</b>	<b>Γυμνάσια</b>	<b>Λύκεια</b>
<b>N. Κιλκίς</b>	1 <sup>ο</sup> Δημοτικό Κιλκίς	2 <sup>ο</sup> Γυμνάσιο Κιλκίς	1 <sup>ο</sup> Λύκειο Κιλκίς
	2 <sup>ο</sup> Δημοτικό Κιλκίς	3 <sup>ο</sup> Γυμνάσιο Κιλκίς	2 <sup>ο</sup> Λύκειο Κιλκίς
	4 <sup>ο</sup> Δημοτικό Κιλκίς	Γυμνάσιο Πολυκάστρου	Λύκειο Πολυκάστρου
	6 <sup>ο</sup> Δημοτικό Κιλκίς		
	1 <sup>ο</sup> Δημοτικό Πολυκάστρου		
	Δημοτικό Γαλλικού		
<b>N. Άρτας</b>	1 <sup>ο</sup> Δημοτικό Άρτας	1 <sup>ο</sup> Γυμνάσιο Άρτας	1 <sup>ο</sup> Λύκειο Άρτας
	4 <sup>ο</sup> Δημοτικό Άρτας	3 <sup>ο</sup> Γυμνάσιο Άρτας	3 <sup>ο</sup> Λύκειο Άρτας
	6 <sup>ο</sup> Δημοτικό Άρτας	Γυμνάσιο Α. Καλεντίνης	Λύκειο Α. Καλεντίνης
	Δημοτικό Αγ. Δημ. Πέτα		

<sup>56</sup> Λόγω του γεγονότος ότι η εκμάθηση της 2<sup>ης</sup> ξένης γλώσσας περιοριζόταν στα πολυθέσια δημοτικά σχολεία σύμφωνα με τον Νόμο 1566/ 1985: Δομή και λειτουργία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις, ΦΕΚ 167, τ. Α', 30 Σεπτεμβρίου 1985, από το πεδίο της έρευνας μας εξαιρέθηκαν τα μονοθέσια, διθέσια και τριθέσια δημοτικά σχολεία

Δημοτικό Ανέζας		
	4 <sup>ο</sup> Δημοτικό Αμαρουσίου	4 <sup>ο</sup> Γυμνάσιο Αμαρουσίου
	4 <sup>ο</sup> Δημ. Αγ. Παρασκευής	1 <sup>ο</sup> Γυμνάσιο Κηφισιάς
<b>Β' Αθήνας</b>	16 <sup>ο</sup> Δημοτικό Χαλανδρίου	Λύκειο Μεταμόρφωσης
	1 <sup>ο</sup> Δημ. Μεταμόρφωσης	

### 3.6.1. Κατανομή του δείγματος ανά νομό

Από τα 1.380 ερωτηματολόγια, όπως φαίνεται στον πίνακα που ακολουθεί, το μεγαλύτερο δείγμα προέρχεται από τον ν. Κιλκίς, καθώς αποτελεί το 40,7% του δείγματός μας και ακολουθεί ο ν. Αττικής με 32,3% και τέλος ο ν. Άρτας με 27%.

**Πίνακας IV:** Κατανομή του δείγματος ανά νομό

Νομός	N	%
Άρτα	372	27.0
Κιλκίς	562	40.7
Β' Αθήνας	446	32.3
Σύνολο	1.380	100

### 3.6.2. Κατανομή του δείγματος ανά σχολική τάξη

Το δείγμα μας αποτέλεσαν μαθητές/τριες της Ε' δημοτικού, της Α' γυμνασίου και της Α' λυκείου, σε μία προσπάθεια να έχουμε μαθητές/τριες και από τις δύο βαθμίδες εκπαίδευσης (πρωτοβάθμια/δευτεροβάθμια), αλλά και από τις τρεις συμπεριλαμβανόμενες σχολικές δομές (δημοτικά, γυμνάσια και λύκεια).

Οι τάξεις που επιλέχθηκαν είναι οι τάξεις στις οποίες διδάσκονταν, για πρώτη χρονιά, στην κάθε σχολική μονάδα, τη 2<sup>η</sup> ξένη γλώσσα που είχαν επιλέξει στο τέλος της Δ' δημοτικού για τους μαθητές/τριες της Ε' δημοτικού και στο τέλος της Στ' δημοτικού για τους μαθητές/τριες της Α' γυμνασίου. Από τους μαθητές/τριες της Α' λυκείου αφαιρέθηκε, αιφνιδιαστικά<sup>57</sup>, η δυνατότητα επιλογής 2<sup>ης</sup> ξένης γλώσσας, ως

<sup>57</sup> Με την Υπουργική Απόφαση αριθ. 86160/Γ2/28-07-2011 «Διδασκαλία ξένης γλώσσας στο γενικό λύκειο», ΦΕΚ 1966, τ. Β', 2 Σεπτεμβρίου 2011, οι μαθητές/τριες της Α' λυκείου, κατά τη διάρκεια της

μαθήματος επιλογής, αλλά, παρόλα αυτά, κρίθηκε σκόπιμο, οι εν λόγω μαθητές/τριες να μην αποκλειστούν από την έρευνά μας και να χρησιμοποιηθούν οι απαντήσεις τους στις αναλύσεις μας, σε σχέση με τις επιλογές για τη 2<sup>η</sup> ξένη γλώσσα που είχαν κάνει οι συγκεκριμένοι μαθητές/τριες, τόσο στο δημοτικό, όσο και στο γυμνάσιο, δεδομένου ότι αποτελούν και το μεγαλύτερο ποσοστό, 37,9% στο σύνολο των ερωτηματολογίων που συγκεντρώθηκαν. Όπως φαίνεται και στον **Πίνακα V**, αριθμητικά ακολουθούν τα ερωτηματολόγια των μαθητών/τριών της Α' γυμνασίου με ποσοστό 37,1% και τέλος, τα λιγότερα είναι των μαθητών/τριών της Ε' δημοτικού. Η μικρή συμμετοχή στην έρευνα των μαθητών/τριών του δημοτικού αποδίδεται στο γεγονός ότι προϋπόθεση για τη συμμετοχή τους, σύμφωνα με την απόφαση της έγκρισης για τη διεξαγωγή της που εξασφαλίστηκε από το Υπουργείο Παιδείας (βλ. Παράρτημα II) ήταν η έγγραφη δήλωση συγκατάθεσης των γονέων και κηδεμόνων τους, οι οποίοι, αν και είχαν ενημερωθεί με επιστολή, υπογεγραμμένη από την τότε επιβλέπουσα καθηγήτρια της διατριβής (βλ. Παράρτημα III), τόσο για τη σκοπιμότητα της έρευνας, όσο και για την έγκριση που είχε εξασφαλίσει από το Υπουργείο Παιδείας, καθώς και για τη διασφάλιση της ανωνυμίας των συμμετεχόντων/συμμετεχουσών, παρόλα αυτά, ένα ποσοστό της τάξης, σχεδόν, του 35% των γονέων και κηδεμόνων δεν ενέκριναν τη συμμετοχή των παιδιών τους στην έρευνα.

**Πίνακας V:** Κατανομή του δείγματος ανά σχολική τάξη

Τάξη	N	%
Ε' δημοτικού	345	25.0
Α' γυμνασίου	512	37.1
Α' λυκείου	523	37.9
<b>Σύνολο</b>	<b>1.380</b>	<b>100</b>

διεξαγωγής της έρευνας (άνοιξη του 2012), είχαν, πλέον, μονάχα, τη δυνατότητα να διδάσκονται αποκλειστικά μία ξένη γλώσσα, την αγγλική για δύο (2) ώρες την εβδομάδα.



### 3.6.3. Κατανομή του δείγματος ανά φύλο

Στον παρακάτω πίνακα παρουσιάζεται η κατανομή του δείγματος της έρευνας ανά φύλο. Το δείγμα μας παρουσιάζει μια ισοκατανομή ανάμεσα στα αγόρια και στα κορίτσια, με ένα πολύ μικρό αριθμητικό προβάδισμα των κοριτσιών που υπερέχουν κατά 65 άτομα (4,8%).

**Πίνακας VI:** Κατανομή του δείγματος ανά φύλο

Φύλο	N	%
Αγόρια	657	47.6
Κορίτσια	722	52.4
Δε δήλωσε	1	-
Σύνολο	1.380	100

### 3.6.4. Κατανομή των μαθητών/τριών του δείγματος ανά νομό, ανά τάξη και ανά γλώσσα επιλογής

Στο σημείο αυτό κρίθηκε σκόπιμο να δοθεί ένας συγκεντρωτικός πίνακας με την κατανομή του δείγματος της έρευνάς μας, τόσο ανά νομό, όσο και ανά τάξη, καθώς και ανά 2<sup>η</sup> ξένη γλώσσα επιλογής (Γ4).

Η κατανομή του δείγματός μας ανά τάξη και ανά νομό κρίθηκε ιδιαίτερα χρήσιμη και για τον λόγο ότι μας επιτρέπει να ελέγχουμε σε τί ποσοστό η έρευνά μας καλύπτει το μαθητικό δυναμικό των περιοχών που συμμετέχουν σε αυτήν. Σύμφωνα λοιπόν με τα στοιχεία λήξης σχολικού έτους 2011-2012, για το μαθητικό δυναμικό πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που αντλήσαμε από την Ελληνική Στατιστική Αρχή (ΕΛΣΤΑΤ, 2011) για τον νομό Κιλκίς και πιο συγκεκριμένα για την Ε' δημοτικού, οι συμμετέχοντες/συμμετέχουσες μαθητές/τριες της έρευνάς μας αντιστοιχούν στο 17,2% του συνόλου των μαθητών/τριών της Ε' δημοτικού του συγκεκριμένου νομού, ενώ το ποσοστό αυξάνεται στο 29,4% για τους μαθητές/τριες της Α' γυμνασίου, για να αυξηθεί περαιτέρω για τους μαθητές/τριες της Α' λυκείου στο 35,3%, ποσοστό κάλυψης πληθυσμού έρευνας ιδιαίτερα υψηλό. Αναφορικά με τον νομό Άρτας, τα ποσοστά κάλυψης συνεχίζουν να είναι ιδιαίτερα υψηλά και πιο

συγκεκριμένα για την Ε' δημοτικού καλύφθηκε το 16,6% του συνόλου των μαθητών/τριών της συγκεκριμένης τάξης, το 23% για την Α' γυμνασίου και, τέλος, το 21,6% για την Α' λυκείου. Στην περιοχή της Β' Αθήνας, τα ποσοστά κάλυψης του μαθητικού πληθυσμού, λόγω του πολύ μεγάλου αριθμού μαθητών/τριών των συγκεκριμένων διευθύνσεων πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, είναι στο 2,26% για τους μαθητές/τριες της Ε' δημοτικού, στο 2,5% για τους μαθητές/τριες της Α' γυμνασίου και στο 3,8% για τους μαθητές/τριες της Α' λυκείου, ποσοστά και πάλι ικανοποιητικά για τη γενίκευση των αποτελεσμάτων της παρούσας έρευνας, δεδομένου ότι σύμφωνα και με τον Dörnyei (2007), το ιδανικό ποσοστό για το δείγμα πρέπει να κυμαίνεται τουλάχιστον ανάμεσα στο 1% και στο 10% του γενικού πληθυσμού.

Επιπλέον, η κατανομή του δείγματος μας ανά νομό και ανά 2<sup>η</sup> ξένη γλώσσα επιλογής, μας επιτρέπει να συγκρίνουμε τα ευρήματα της έρευνάς μας αναφορικά με την επιλογή της 2<sup>ης</sup> ξένης γλώσσας που γίνεται ανά νομό με τα καταγεγραμμένα στοιχεία επιλογής 2<sup>ης</sup> ξένης γλώσσας από την ΕΛΣΤΑΤ και να καταλήξουμε στο συμπέρασμα ότι συμπίπτουν.

Ο μεγάλος λοιπόν, αριθμός συμμετεχόντων/συμμετεχουσών μαθητών/τριών στην έρευνα, σε συνδυασμό με το πολύ μεγάλο ποσοστό κάλυψης του μαθητικού πληθυσμού ανά νομό, καθώς και σε συνδυασμό με την ταύτιση των στοιχείων που συγκεντρώσαμε ανά νομό για την επιλογή της 2<sup>ης</sup> ξένης γλώσσας με τα αντίστοιχα επίσημα καταγεγραμμένα στοιχεία της ΕΛΣΤΑΤ, αποδεικνύουν ότι το δείγμα μας είναι αντιπροσωπευτικό του πληθυσμού των Διευθύνσεων Εκπαίδευσης και κατ' επέκταση την «εξωτερική» εγκυρότητα της έρευνάς μας, η οποία εν δυνάμει επιτρέπει την όποια γενίκευση των αποτελεσμάτων σε μεγαλύτερους πληθυσμούς με παρόμοια, βέβαια, χαρακτηριστικά με αυτά των υπό μελέτη (Cohen et al., 2008).

**Πίνακας VII:** Κατανομή του δείγματος ανά νομό, ανά τάξη και ανά 2<sup>η</sup> ξένη γλώσσα επιλογής (περιλαμβάνει δημοτικό/γυμνάσιο/λύκειο)

Νομός	Τάξη	Γλώσσα Επιλογής					
		Γαλλικά N (%)	Γερμανικά N (%)	Καμία Επιλογή N (%)	Ισπανικά N (%)	Ιταλικά N (%)	Σύνολο N (%)
Άρτας	Δημοτικό	69 (71.1)	27 (27.8)	1 (.2)	*	*	97 (100)
	Γυμνάσιο	87 (57.6)	37 (24.5)	1 (.7)	12 (7.9)	14 (9.3)	151 (100)
	Λύκειο	*	*	*	*	*	124 (100)
	Σύνολο						372 (100)
Κιλκίς	Δημοτικό	43 (31.9)	92 (68.1)	0 (.)	*	*	135 (100)
	Γυμνάσιο	69 (30.8)	129 (57.6)	0 (.)	5 (2.2)	21 (9.4)	224 (100)
	Λύκειο	*	*	*	*	*	203 (100)
	Σύνολο						562 (100)
Β' Αθήνας	Δημοτικό	69 (61.1)	44 (38.9)	0 (.)	*	*	113 (100)
	Γυμνάσιο	43 (31.4)	45 (32.9)	0 (.)	24 (17.5)	25 (18.2)	137 (100)
	Λύκειο	*	*	*	*	*	196 (100)
	Σύνολο						446 (100)
<b>ΣΥΝΟΛΟ</b>							1.380 (100)

\*Δεν αναμένονται απαντήσεις – κενά πεδία

### 3.7. Εργασία συλλογής δεδομένων

Στο πλαίσιο της παρούσας έρευνας, υιοθετείται το πρότυπο του Dörnyei για τα κίνητρα, γνωστό ως L2MSS. Ως καταλληλότερο ερευνητικό εργαλείο επιλέγεται και εφαρμόζεται το ερωτηματολόγιο. Πρέπει να τονιστεί ότι η μεγάλη πλειοψηφία των ερευνών για τα κίνητρα, συμπεριλαμβανομένων και των ερευνών του ίδιου του Gardner, του οποίου η επιρροή είναι καταφανής και σε αυτό το επίπεδο, παραδοσιακά, χρησιμοποιεί για τη συλλογή των δεδομένων ερωτηματολόγια, των οποίων η χρήση, άλλωστε, ενδείκνυται όταν υπάρχει μεγάλο δείγμα. Ύστερα από διεξοδική μελέτη των ερωτηματολογίων που, κατά καιρούς, έχουν χρησιμοποιηθεί για την έρευνα των κινήτρων, αποδεικνύεται ότι τα περισσότερα ερωτηματολόγια

παρουσιάζουν πολύ μεγάλες ομοιότητες ως προς τις ερωτήσεις τους, ανεξάρτητα από το θεωρητικό υπόβαθρο από το οποίο προέκυψαν. Η μεγαλύτερη διαφορά εντοπίζεται στον τρόπο ερμηνείας της κάθε ερώτησης και στην αντιστοιχία της με το είδος κινήτρου. Για παράδειγμα, η επιθυμία για ταξίδια από πολλούς ερευνητές ερμηνεύεται ως κίνητρο ενσωμάτωσης, ενώ από άλλους θεωρείται λειτουργικό κίνητρο ή η επιρροή της οικογένειας, με την έννοια της ενθάρρυνσης ή της πίεσης από τους γονείς, θα μπορούσε, για παράδειγμα, να εκληφθεί ως συστατικό του υποχρεωτικού εαυτού κ.ά. Στην παρούσα βέβαια έρευνα κρίθηκε απαραίτητο να μη χρησιμοποιηθεί αυτούσια κάποιο από τα ήδη υπάρχοντα ερωτηματολόγια του L2MSS αλλά να κατασκευαστεί ένα καινούριο, το οποίο θα ανταποκρίνεται στις ιδιαίτερες συνθήκες της έρευνας, στο πλαίσιο δηλαδή της εκμάθησης 2<sup>ης</sup> ξένης γλώσσας, και το οποίο θα εξυπηρετεί καλύτερα τους ερευνητικούς στόχους, διερευνώντας τόσο κατά πόσο τα κίνητρα των μαθητών/τριών εμπίπτουν στον «ιδανικό εαυτό» ή στον «υποχρεωτικό εαυτό», όσο και τα υπόλοιπα ερωτήματα που τέθηκαν στην έρευνα. Στην προσπάθειά αυτή λοιπόν, δε θεωρήθηκε σκόπιμο να γίνει κάποια επιλογή από τα ερωτηματολόγια που χρησιμοποιήθηκαν διεθνώς τόσο από τον Dörnyei, όσο και από τους συνεργάτες του (Taguchi et al. 2009, πρβλ. Dörnyei & Ushioda 2011, σ. 275-283), δεδομένου ότι παρά τις όποιες τροποποιήσεις παρουσιάζουν, πρόκειται για ερωτηματολόγια αρκετά εκτενή, τα οποία χρησιμοποιούν την εξάβαθμη κλίμακα Likert<sup>58</sup>, περιλαμβάνοντας, στην προσπάθειά τους να εστιάσουν στον «μελλοντικό εαυτό», καταφατικές προτάσεις, όπως, επί παραδείγματι, «Μπορώ να φανταστώ τον εαυτό μου να ζει στο εξωτερικό και να έχει μια συζήτηση στα αγγλικά», «Μπορώ να φανταστώ τον εαυτό μου να σπουδάζει σε ένα πανεπιστήμιο στο οποίο όλα τα μαθήματα διδάσκονται στα αγγλικά» κλπ..

Στην παρούσα έρευνα λοιπόν, το περιεχόμενο των ερωτήσεων που αφορούν τη διερεύνηση των κινήτρων των μαθητών/τριών βασίζεται στο περιεχόμενο των

---

<sup>58</sup> 1. Διαφωνώ απόλυτα (Strongly disagree)  
2. Διαφωνώ (Disagree)  
3. Μάλλον διαφωνώ (Slightly disagree)  
4. Μάλλον συμφωνώ (Slightly agree)  
5. Συμφωνώ (Agree)  
6. Συμφωνώ απόλυτα (Strongly agree) (Taguchi et al. 2009)

ερωτήσεων των ερωτηματολογίων του L2MSS, τα οποία έχουν χρησιμοποιηθεί διεθνώς και εκτενώς σε διάφορα πολιτισμικά και εκπαιδευτικά περιβάλλοντα με τη διαφορά, όμως, ότι τα ερωτηματολόγια της εν λόγω έρευνας είναι κλειστού τύπου, είτε δυαδικής μορφής (Ναι/Όχι), είτε πολλαπλών επιλογών. Οι ερωτήσεις κλειστού τύπου ενδείκνυνται σύμφωνα και με τον Javeau (1996): 1) για οικονομία χρόνου, 2) για να γίνονται οι ερωτήσεις εύκολα κατανοητές και ως εκ τούτου να απαντώνται πιο γρήγορα και πιο εύκολα και 3) για να χρησιμεύουν ως φίλτρα, ως μέσο δηλαδή κατηγοριοποίησης του δείγματος. Επιπλέον, τα ερωτηματολόγια κλειστού τύπου ενδείκνυνται για «στατιστική επεξεργασία», για μετατροπή δηλαδή των πληροφοριών που συλλέχθηκαν σε δεδομένα, ώστε οι πληροφορίες αυτές να είναι πλέον «τακτοποιημένες» με τέτοιο τρόπο, ώστε να είναι ανακλήσιμες, περιγράψιμες και ερμηνεύσιμες στο σύνολο τους (Τσοπάνογλου, 2000, σ. 121).

Κρίθηκε, λοιπόν, προτιμότερο, στα ερωτηματολόγια να μη χρησιμοποιηθούν οι καταφατικές προτάσεις με την εξάβαθμη κλίμακα Likert, όπως γίνεται, δηλαδή, στη συντριπτική πλειοψηφία των ερωτηματολογίων του Dörnyei και των συνεργατών του και για τον επιπρόσθετο λόγο, ότι σε πιλοτική χρήση ερωτηματολογίων με την κλίμακα Likert, με στόχο την προσαρμογή των εργαλείων της εν λόγω έρευνας, στον νομό Κιλκίς (δειγματοληψία ευκολίας/convenience sampling), σε δύο (2) σχολεία και σε εβδομήντα έξι (76) μαθητές, η συμπλήρωση των ερωτηματολογίων κρίθηκε ιδιαίτερα χρονοβόρα, ενώ μεγάλο ποσοστό των συμμετεχόντων/συμμετεχουσών μαθητών/τριών, κυρίως, της Ε' δημοτικού δεν μπόρεσε να ολοκληρώσει με επιτυχία την ερευνητική διαδικασία, δηλώνοντας σύγχυση, κυρίως, λόγω των πολύ λεπτών σημασιολογικών διαφορών που εμπεριέχονται στις βαθμίδες της εν λόγω κλίμακας.

Κατά μέσο όρο χρειάστηκαν γύρω στα τριάντα (30) λεπτά για τη συμπλήρωση των ερωτηματολογίων από τους μαθητές/τριες του δημοτικού και γύρω στα είκοσι (20) λεπτά για τους μαθητές/τριες του γυμνασίου και του λυκείου, με τη συντριπτική πλειοψηφία των συμμετεχόντων/συμμετεχουσών μαθητών/τριών να ολοκληρώνει με επιτυχία τη συμπλήρωση των ερωτηματολογίων.

Και τα τρία ερωτηματολόγια (δημοτικού, γυμνασίου, λυκείου) περιείχαν, κατά βάση, τις ίδιες ερωτήσεις, με τη διαφορά ότι στα ερωτηματολόγια του δημοτικού περιλαμβάνονται μόνο συγχρονικές ερωτήσεις, στου γυμνασίου εμπεριέχονται και

συγχρονικές και ιστορικές και στου λυκείου μόνο ιστορικές. Οι μαθητές/τριες, δηλαδή, του γυμνασίου και του λυκείου ερωτήθηκαν για την επιλογή της 2<sup>ης</sup> ξένης γλώσσας που έκαναν τόσο στο δημοτικό, όσο και στο γυμνάσιο, καθώς και για τα χαρακτηριστικά που θεωρούν σημαντικά στον/ην καθηγητή/τρια ξένων γλωσσών, ερώτηση που κρίθηκε ιδιαίτερα απαιτητική σε επίπεδο λεξιλογίου για τους μαθητές/τριες του δημοτικού σχολείου και δεν τους υποβλήθηκε. Αναφορικά βέβαια με τα ερωτηματολόγια του λυκείου, αφαιρέθηκαν κάποιες ερωτήσεις, δεδομένου ότι, όπως, ήδη, τονίστηκε, δεν αφορούν το παρόν των εν λόγω μαθητών/τριών.

Αρχικά, σε όλους τους/τις μαθητές/τριες που συμμετείχαν στην έρευνα τονίστηκε ότι δεν υπάρχουν σωστές ή λάθος απαντήσεις, ότι θα διασφαλιστεί η ανωνυμία τους και ότι δεν υπάρχει κάποιο είδος αξιολόγησης των απαντήσεών τους. Επίσης, σε όλους τους/τις μαθητές/μαθήτριες του δείγματος εξηγήθηκε ο τρόπος με τον οποίο συμπληρώνονται τα ερωτηματολόγια.

Το ερωτηματολόγιο λοιπόν για τους/τις μαθητές/τριες του δημοτικού περιλαμβάνει δεκατρία (13) στοιχεία-ερωτήσεις, ενώ το ερωτηματολόγιο του γυμνασίου δεκαπέντε (15) και του λυκείου δώδεκα (12) (βλ. Παράρτημα Ι).

Κάθε ερωτηματολόγιο περιλάμβανε δύο (2) άξονες:

Α' μέρος: Ερωτήσεις δημογραφικού χαρακτήρα (φύλο, ηλικία, τάξη/σχολείο)

Β' μέρος: Ερωτήσεις διερεύνησης κινήτρων και παραγόντων που εμπλέκονται στην επιλογή των μαθητών/τριών (ιδανικός εαυτός, υποχρεωτικός εαυτός, εκπαιδευτικό περιβάλλον), καθώς και περιφερειακές ερωτήσεις διερεύνησης των απόψεων των μαθητών/τριών σε σχέση με άλλες ξένες γλώσσες που θα επιθυμούσαν να διδαχθούν και για τα χαρακτηριστικά που επιθυμούν να έχει ο/η καθηγητής/τρια ξένων γλωσσών.

Η πρώτη ερώτηση του Β' μέρους του ερωτηματολογίου είναι για το ποια **2<sup>η</sup> ξένη γλώσσα επέλεξαν** οι μαθητές/τριες του δείγματος να διδαχθούν στο δημοτικό σχολείο. Η ερώτηση αυτή υποβλήθηκε σε όλους τους μαθητές/τριες του δείγματος και στις τρεις (3) σχολικές μονάδες. Πρόκειται για ερώτηση κλειστού τύπου, η οποία για τους/τις μαθητές/τριες του δημοτικού, είχε δύο (2) επιλογές απάντησης:

«Γαλλικά» / «Γερμανικά» (τις γλώσσες που προτείνονται στο πλαίσιο του ελληνικού δημόσιου εκπαιδευτικού συστήματος για το δημοτικό σχολείο). Η ίδια ερώτηση στα ερωτηματολόγια τόσο του γυμνασίου, όσο και του λυκείου έδινε και μία τρίτη επιλογή: «Καμία, λόγω ότι στο δημοτικό μου δεν υπήρχε η δυνατότητα», με σκοπό να συμπεριληφθούν και οι μαθητές/τριες του γυμνασίου και λυκείου που καλούνται να απαντήσουν σε αυτή την ερώτηση αλλά προήλθαν από δημοτικά (μονοθέσια, διθέσια, τριθέσια, τετραθέσια), στα οποία δε δινόταν η επιλογή της 2<sup>ης</sup> ξένης γλώσσας<sup>59</sup>.

Στους/στις μαθητές/τριες του γυμνασίου και του λυκείου υποβλήθηκε και η ερώτηση για τη **2<sup>η</sup> ξένη γλώσσα επιλογής στο γυμνάσιο**, η οποία είναι ερώτηση κλειστού τύπου, με τέσσερις (4) επιλογές: «Γαλλικά», «Γερμανικά», «Ιταλικά», «Ισπανικά»<sup>60</sup>.

Και στα τρία ερωτηματολόγια (δημοτικού, γυμνασίου, λυκείου) συμπεριλήφθηκε και η ερώτηση **εάν είχαν τη δυνατότητα οι μαθητές/τριες να διδαχθούν στο δημοτικό/γυμνάσιο τη 2<sup>η</sup> ξένη γλώσσα που επέλεξαν**. Επρόκειτο για ερώτηση κλειστού τύπου, με δύο (2) επιλογές απάντησης: «Ναι» / «Όχι», με στόχο την καταγραφή του αριθμού των μαθητών/τριών που, τελικά, διδάχθηκαν τη 2<sup>η</sup> ξένη γλώσσα της επιλογής τους, τόσο παλιότερα (για τους μαθητές/τριες του λυκείου), όσο και στο πλαίσιο των Υπουργικών Αποφάσεων, που εκδόθηκαν το καλοκαίρι του 2011 και όρισαν το πλαίσιο διδασκαλίας της 2<sup>ης</sup> ξένης γλώσσας, τόσο στα δημοτικά σχολεία, όσο και στα γυμνάσια για το σχολικό έτος 2011-2012<sup>61</sup>. Σύμφωνα λοιπόν με τις εν λόγω Υπουργικές Αποφάσεις, στα μεν δημοτικά σχολεία σταματούσε η λειτουργία του συστήματος παράλληλης διδασκαλίας γαλλικής-γερμανικής γλώσσας, ενώ, για τα γυμνάσια, θεωρητικά, συνέχιζε να υφίσταται αλλά υπό προϋποθέσεις, σχετικές με τον ελάχιστο αριθμό των μαθητών/τριών για τη δημιουργία του

<sup>59</sup> Υπουργική Απόφαση αριθ. Φ.12/773/77094/Γ1/28-07-2006, «Αναμόρφωση Ωρολογίων Προγραμμάτων στο Δημοτικό Σχολείο», ΦΕΚ 1139, τ. Β', 23 Αυγούστου 2006, άρθρο 2

<sup>60</sup> Το Ωρολόγιο Πρόγραμμα των μαθημάτων του γυμνασίου καθοριζόταν από την με αρ. πρωτ. 105954/Γ2/03-09-2009 Υ.Α. (Β' 1890), σύμφωνα με την οποία οι μαθητές της Α' τάξης Γυμνασίου διδάσκονταν ως β' ξένη γλώσσα την Γαλλική ή την Γερμανική ή την Ιταλική ή την Ισπανική.

<sup>61</sup> 1. Υπουργική Απόφαση με αρ. πρωτ. Φ.12/518/61284/Γ1/27-05-2011 Διδασκαλία ξένης γλώσσας στα δημοτικά σχολεία,

2. Υπουργική Απόφαση με αρ. πρωτ. Φ.12 /555 /66447/ Γ1/10-06-2011 Τροποποίηση – συμπλήρωση της με αριθμ. Φ.12/518/61284/Γ1/27-5-2011 Υπουργικής Απόφασης,

3. Υπουργική Απόφαση Σύμφωνα με την αρ. πρωτ. 71103/Γ2/24-06-2011 «Διδασκαλία των ξένων γλωσσών στο γυμνάσιο»

τμήματος, καθώς και με την ύπαρξη οργανικά ανήκοντος/ανήκουσας καθηγητή/τριας ξένης γλώσσας, με αποτέλεσμα να υπάρχουν μαθητές/τριες, οι οποίοι/ες δεν είχαν τη δυνατότητα να διδαχθούν τη 2<sup>η</sup> ξένη γλώσσα της επιλογής τους.

Επίσης, οι μαθητές/τριες ερωτήθηκαν **εάν θα ήθελαν να έχουν τη δυνατότητα να διδάσκονται και άλλες ξένες γλώσσες ως 2<sup>η</sup> ξένη γλώσσα στο δημοτικό/γυμνάσιο.**

Πρόκειται για ερώτηση κλειστού τύπου, η οποία δίνει δύο (2) επιλογές απάντησης: «Ναι» / «Όχι» και η οποία υποβλήθηκε μόνο στους/στις μαθητές/τριες του δημοτικού και του γυμνασίου. Κύριος στόχος της συγκεκριμένης ερώτησης είναι η καταγραφή του αριθμού των μαθητών/τριών που θα ήθελαν να έχουν την επιλογή να διδαχθούν κάποια άλλη ξένη γλώσσα, είτε στο δημοτικό, είτε στο γυμνάσιο (ανάλογα σε ποιους/ες μαθητές/τριες απευθύνεται το ερωτηματολόγιο). Σε ακόλουθη ερώτηση, οι μαθητές/τριες καλούνταν να διευκρινίσουν τις γλώσσες που επιθυμούσαν, με στόχο την καταγραφή τους. Στα ερωτηματολόγια του δημοτικού δινόντουσαν τρεις (3) δυνατότητες επιλογής: *ισπανική, ιταλική, «άλλη (προς συμπλήρωση)»* (τις δύο γλώσσες δηλαδή που, θεωρητικά, μαζί με τη γαλλική και τη γερμανική είχαν τη δυνατότητα να επιλέξουν, μελλοντικά, οι μαθητές/τριες στο γυμνάσιο), ενώ για τους/τις μαθητές/τριες του γυμνασίου η συγκεκριμένη ερώτηση ήταν ανοιχτού τύπου.

Επιπλέον, οι μαθητές/τριες ερωτήθηκαν για **ποιους λόγους έκαναν τη συγκεκριμένη επιλογή ξένης γλώσσας**, με ερώτηση κλειστού τύπου δώδεκα (12) επιλογών. Στην ανάλυση των δεδομένων μεταχειριστήκαμε αυτή την ερώτηση και ως ποσοτική και ως ποιοτική μεταβλητή. Ως ποσοτική για να δούμε το πλήθος των μαθητών/τριών που επέλεξαν τον κάθε λόγο και ως ποιοτική, ώστε να καταλήξουμε ως προς τη φύση και το είδος των κινήτρων, σε μια προσπάθεια κατηγοριοποίησής τους, με βάση την κατηγοριοποίηση των κινήτρων που χρησιμοποιεί το L2MSS, δηλαδή, σύμφωνα με τα κίνητρα που ανήκουν στον «υποχρεωτικό εαυτό» και αυτά που ανήκουν στον «ιδανικό εαυτό». Στην πρώτη κατηγορία εμπίπτουν τα χαρακτηριστικά που πιστεύει κάποιος/α ότι θα έπρεπε να διαθέτει για να ανταποκριθεί στις προσδοκίες τρίτων και να αποφύγει πιθανές αρνητικές συνέπειες στη σχολική, ακαδημαϊκή ή επαγγελματική, παραδείγματος χάρη, πορεία του. Αυτή η διάσταση αντιστοιχεί, όπως έχει, ήδη, υπογραμμιστεί στον «Εαυτό» του Higgins (1987, 1998), και συνεπώς



περιλαμβάνει τους πιο εξωγενείς (δηλαδή λιγότερο εσωτερικευμένους) τύπους των λειτουργικών κινήτρων. Δεν πρόκειται δηλαδή για εγγενείς προσωπικές επιθυμίες αλλά για επιθυμίες του οικογενειακού ή κοινωνικού περίγυρου, οι οποίες, ίσως, ως ένα βαθμό έχουν εσωτερικευθεί και λειτουργούν ως κίνητρα. Σε αυτή την κατηγορία εμπίπτουν οι εξής λόγοι του ερωτηματολογίου: «Ομιλείται σε πολλές χώρες», «Θα σε βοηθήσει να σπουδάσεις», «Θα σε βοηθήσει να βρεις δουλειά», «Την προτιμούν οι περισσότεροι φίλοι σου», «Την μαθαίνεις ήδη σε φροντιστήριο ξένων γλωσσών», «Είναι μια γλώσσα που μοιάζει με τις ξένες γλώσσες που γνωρίζεις», «Είναι μια γλώσσα που γνωρίζει κάποιος από τους γονείς σου», «Έχεις συγγενείς στη χώρα όπου ομιλείται». Στην δεύτερη κατηγορία, αυτή του «ιδανικού Εαυτού», εμπίπτουν τα παραδοσιακά κίνητρα ενσωμάτωσης, καθώς και τα εσωτερικευμένα λειτουργικά κίνητρα, τα οποία αναφέρονται στην αγνή προσωπική επιθυμία για την εκμάθηση μιας γλώσσας. Σε αυτήν την κατηγορία εμπίπτουν οι παρακάτω λόγοι του ερωτηματολογίου: «Είναι μια γλώσσα που σου αρέσει να την ακούς», «Σου αρέσουν τα τραγούδια και οι ταινίες σε αυτή τη γλώσσα», «Θέλεις να επισκεφτείς τη χώρα ή τις χώρες στις οποίες ομιλείται», «Σου αρέσει περισσότερο από τις άλλες γλώσσες που είχες να επιλέξεις».

Όλοι/ες οι μαθητές/τριες του δείγματος ερωτήθηκαν αναφορικά με **το ποιος/α τους βοήθησε στην εν λόγω επιλογή**, με στόχο την καταγραφή των ατόμων που ίσως «παρενέβησαν» στην επιλογή που κλήθηκε να κάνει ο/η μαθητής/τρια. Πρόκειται για ερώτηση κλειστού τύπου που δίνει επτά (7) επιλογές: «Οι γονείς μου», «τα αδέρφια μου», «οι φίλοι/ες μου», «ο δάσκαλος/η δασκάλα μου», «οι καθηγητές/τριες μου στο φροντιστήριο ξένων γλωσσών», «ο διευθυντής/η διευθύντρια του σχολείου», «κανείς/καμία». Στην ανάλυση των δεδομένων μεταχειριστήκαμε αυτή την ερώτηση και ως ποσοτική και ως ποιοτική μεταβλητή. Ως ποσοτική για να καταγραφεί ο αριθμός των μαθητών/τριών που θεωρούν ότι κατέληξαν στη συγκεκριμένη επιλογή αυτόβουλα, χωρίς να «βοηθηθούν» από κάποιο άλλο άτομο, είτε του οικογενειακού, φιλικού, είτε του σχολικού περιβάλλοντος και ως ποιοτική, ώστε να καταγραφεί από ποιον επηρεάζονται περισσότερο οι μαθητές/τριες σε αυτήν την επιλογή τους.

Επίσης, οι μαθητές/τριες του δημοτικού και του γυμνασίου ερωτήθηκαν για το **εάν θα ήθελαν να αλλάξουν την επιλογή τους και για ποιο λόγο**, με ερώτηση κλειστού τύπου, η οποία δίνει τις παρακάτω τέσσερις (4) επιλογές: «*Δε μου αρέσει το βιβλίο*» / «*Δε μου αρέσει ο/η καθηγητής/-τρια*» / «*Μου φαίνεται δύσκολη*» / «*Διαπίστωσα ότι δε μου αρέσει*». Με την ερώτηση αυτή γίνεται μια πρώτη προσπάθεια καταγραφής των καταστασιακών κινήτρων που προκύπτουν από το άμεσο μαθησιακό, εκπαιδευτικό περιβάλλον και τα οποία εξετάζονται και μεμονωμένα σε παρακάτω ερωτήματα του ερωτηματολογίου. Κύριος στόχος της είναι να καταδειχθεί ο ρόλος που, τυχόν, έχουν στην «κινητροποίηση» των μαθητών/τριών για την εκμάθηση της Γ4, το σχολικό εγχειρίδιο που χρησιμοποιείται, το ενδιαφέρον που απορρέει από το μάθημα, η δυσκολία εκμάθησης της Γ4 και ο/η καθηγητής/τρια ξένων γλωσσών στο μικροεπίπεδο της τάξης και του μαθήματος της ξένης γλώσσας. Στη συνέχεια, οι μαθητές/τριες ερωτώνται πιο συγκεκριμένα για το εάν **βρίσκουν το μάθημα της 2<sup>ης</sup> ξένης γλώσσας ενδιαφέρον** και εάν **τους/τις αρέσουν τα βιβλία που χρησιμοποιούν στο μάθημα**, με ερωτήσεις κλειστού τύπου, με τέσσερις (4) πιθανές επιλογές: «*Πολύ*», «*Αρκετά*», «*Λίγο*», «*Καθόλου*»,

Τέλος, οι μαθητές/τριες του γυμνασίου και του λυκείου ερωτήθηκαν για τα **στοιχεία που θεωρούν σημαντικά στον/ην καθηγητή/τρια ξένων γλωσσών**. Η παραπάνω ερώτηση δεν τέθηκε στους/ις μαθητές/τριες του δημοτικού γιατί κρίθηκε απαιτητική σε επίπεδο λεξιλογίου. Πρόκειται για ερώτηση κλειστού τύπου που δίνει επτά (7) επιλογές: «*Η καλή γνώση της γλώσσας που διδάσκει*», «*η επιείκεια*», «*η μεταδοτικότητα των γνώσεων του/της*», «*η υπομονή*», «*ο ευχάριστος χαρακτήρας του/της*», «*η εμπειρία του/της*», «*άλλο (προς διευκρίνηση)*». Πρόκειται για πιο περιφερειακή ερώτηση, η οποία αποσκοπεί στην καλύτερη σχεδίαση και θετική παρέμβαση για τη διδασκαλία των ξένων γλωσσών, επαυξάνοντας την «κινητροποίηση» των μαθητών/τριών.

### 3.8. Διαδικασία

Για την πραγματοποίηση της παρούσας έρευνας ήταν απαραίτητη η εξασφάλιση της έγκρισής της από το Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων, ύστερα από θετική γνωμοδότηση εκ μέρους του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής. Τον Νοέμβριο 2011, κατατέθηκε μέσω του Υπουργείου Παιδείας στο Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (ΙΕΠ) η αίτηση διεξαγωγής της έρευνας, συνοδευόμενη από πλήρη φάκελο, με το αναλυτικό σχέδιο της έρευνας, με το συνοπτικό δελτίο της έρευνας, με τα ερωτηματολόγια που θα διανέμονταν, καθώς και με τον πλήρη κατάλογο των σχολείων που θα συμμετείχαν σε αυτήν. Σε συνέχεια των παραπάνω και ύστερα από την αριθμ. 1/2012 πράξη του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής<sup>62</sup> εκδόθηκαν δύο (2) εγκρίσεις διεξαγωγής της έρευνας, η πρώτη<sup>63</sup> από τη Διεύθυνση Σπουδών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του Υπουργείου Παιδείας, η οποία κοινοποιήθηκε στις Διευθύνσεις Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Κιλκίς, Άρτας και Β' Αθήνας (βλ. Παράρτημα II) και η δεύτερη<sup>64</sup> από τη Διεύθυνση Σπουδών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του Υπουργείου, η οποία κοινοποιήθηκε στις Διευθύνσεις Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Κιλκίς, Άρτας και Β' Αθήνας (βλ. Παράρτημα II).

Πρέπει, βέβαια, να υπογραμμιστεί ότι η έγκριση της έρευνας από το Υπουργείο Παιδείας δε σήμαινε και την αυτόματη αποδοχή της, είτε από κάποιους/ες διευθυντές/ντρίες εκπαίδευσης νομών, σχολείων, είτε από κάποιους/ες εκπαιδευτικούς και για αυτόν τον λόγο, δευτερεύουσα, αλλά πολύ σημαντική προϋπόθεση για τη διεξαγωγή της έρευνας (σύμφωνα και με τις αποφάσεις έγκρισης της) ήταν η επικοινωνία και οι απαραίτητες συνεννοήσεις που έπρεπε να προηγηθούν, αρχικά σε επίπεδο διευθύνσεων εκπαίδευσης περιφερειών και νομών και στη συνέχεια σε επίπεδο διευθυντών/τριών σχολικών μονάδων, καθώς και η κάμψη των όποιων αμφιβολιών και της όποιας δυσαρέσκειας, τόσο από την πλευρά κάποιων λιγότερο συνεργάσιμων διευθυντών/τριών, όσο και εκ μέρους των εκπαιδευτικών, οι οποίοι/ες δεν επιθυμούσαν να συναινέσουν για την

---

<sup>62</sup> Υπ'αριθμ. 1/2012 πράξη του τμήματος Ε.Τ.Ε.Τ. του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου

<sup>63</sup> Υπ'αριθμ. Φ15/65/6861/Γ1/15-02-2012 Έγκριση Έρευνας της Διεύθυνσης Σπουδών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του Υπουργείου Παιδείας

<sup>64</sup> Υπ'αριθμ. 20511/Γ2/24-02-2012 Έγκριση Διεξαγωγής Έρευνας της Διεύθυνσης Σπουδών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του Υπουργείου Παιδείας

πραγματοποίηση της έρευνας, κατά την ώρα του μαθήματός τους, φοβούμενοι/ες για τη διατάραξη του προγράμματος των μαθημάτων τους και του κλίματος της τάξης τους. Άλλωστε, σύμφωνα και με την έγκριση της διεξαγωγής της έρευνας που εξασφαλίστηκε, απαραίτητη προϋπόθεση ήταν να προηγηθεί ενημέρωση ακόμη και των συλλόγων διδασκόντων των σχολείων που θα συμμετείχαν σε αυτήν, όπως και έγινε σε κάθε ένα από τα σχολεία που τελικά συμμετείχαν.

Επιπλέον, απαραίτητη προϋπόθεση για τη διεξαγωγή της έρευνας στα δημοτικά σχολεία τέθηκε η ενυπόγραφη συγκατάθεση των γονέων και κηδεμόνων των μαθητών/τριών και για αυτόν τον λόγο, σε πρότερο χρόνο, νωρίτερα από τη διεξαγωγή της έρευνας, σε όλους τους/τις μαθητές/τριες των σχολείων της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης που συμμετείχαν σε αυτήν, δόθηκε μία υπεύθυνη δήλωση, συνοδευόμενη από μία σύντομη επιστολή της τότε επιβλέπουσας καθηγήτριας με την οποία εξηγούσε ότι πρόκειται για μία έρευνα εγκεκριμένη από το Υπουργείο Παιδείας στην οποία θα εξασφαλιζόταν η ανωνυμία των μαθητών/τριών (βλ. Παράρτημα III).

Αν και είχε προβλεφθεί και η ηλεκτρονική συμπλήρωση των ερωτηματολογίων, δεδομένου του πολύ μεγάλου κόστους εκτύπωσης χιλίων τριακοσίων ογδόντα (1.380) πολυσέλιδων ερωτηματολογίων και της μεγάλης χιλιομετρικής απόστασης μεταξύ των υπό μελέτη περιοχών, τελικά δεν κατέστη δυνατή, με αποτέλεσμα η έρευνα να διεξαχθεί επιτόπια, με διανομή στους/ις μαθητές/τριες έντυπου, προς συμπλήρωση ερωτηματολογίου, κυρίως, εξαιτίας της αδυναμίας πρόσβασης των μαθητών/τριών σε ηλεκτρονικούς υπολογιστές στη συντριπτική πλειοψηφία των σχολείων που συμμετείχαν στην έρευνα. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε σε όλα τα σχολεία παρουσία της υποψήφιας διδακτόρισας, η οποία εξηγούσε στους/ις μαθητές/τριες τη σκοπιμότητα του ερωτηματολογίου, του τρόπου συμπλήρωσης του, απαντούσε σε τυχόν ερωτήσεις και προβληματισμούς των μαθητών/τριών και επέβλεπε της διαδικασίας, καθώς και παρουσία ενός/μίας δασκάλου/ας του εκάστοτε τμήματος ή καθηγητή/τριας, ως επί το πλείστον, ξένης γλώσσας, αν και έγινε προσπάθεια η συμπλήρωση των ερωτηματολογίων να γίνει κατά τη διάρκεια άλλων μαθημάτων, για να αποφευχθεί τυχόν επηρεασμός των μαθητών/τριών στις απαντήσεις τους αλλά δεν κατέστη δυνατό, δεδομένου ότι από τη μια πλευρά, οι

καθηγητές/τριες ξένων γλωσσών ήταν, εκ των πραγμάτων, οι πιο άμεσα ενδιαφερόμενοι/ες για τα θέματα που τίγονται στην έρευνα και από την άλλη ήταν πιο λογικό να χρησιμοποιηθεί για τη συμπλήρωση των ερωτηματολογίων μια ώρα μαθήματος ξένης γλώσσας, παρά ενός άλλου μαθήματος που δε θα είχε σχέση με τις ξένες γλώσσες.

Για τη στατιστική ανάλυση των δεδομένων που συγκεντρώθηκαν χρησιμοποιήθηκε το πρόγραμμα στατιστικής επεξεργασίας SPSS (Statistical Package for Social Sciences), έκδοση 20. Τα ερωτηματολόγια κωδικοποιήθηκαν, εισήχθησαν και αναλύθηκαν μέσω του SPSS, με σκοπό να διερευνηθούν, όπως έχει, ήδη, τονιστεί, τα είδη των κινήτρων που υπαγορεύουν την επιλογή της 2<sup>ης</sup> ξένης γλώσσας, οι απόψεις των μαθητών/τριών σε σχέση με το ξενόγλωσσο μάθημα (καθηγητής, σχολικό εγχειρίδιο κ.ά.) και οι παράγοντες (οικογενειακοί, φιλικοί, σχολικοί) που εμπλέκονται στην εν λόγω επιλογή.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4

### ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΈΡΕΥΝΑΣ

#### 4.1. Σκοπός του κεφαλαίου

Στο εν λόγω κεφάλαιο θα παρουσιαστούν τα αποτελέσματα της έρευνας. Αρχικά, θα δοθούν οι επιλογές των μαθητών/τριών αναφορικά με τη Γ4, ανά τάξη φοίτησης και ανά φύλο, καθώς και τα ποσοστά των μαθητών/τριών που δε διδάχθηκαν τη γλώσσα επιλογής τους. Αναφορικά με τους/τις μαθητές/τριες του γυμνασίου και του λυκείου, θα δοθούν και οι επιλογές που έκαναν οι εν λόγω μαθητές/τριες κατά το παρελθόν, για να καταγραφούν οι, τυχόν, διαφοροποιήσεις. Επίσης, θα παρουσιαστούν οι επιλογές των μαθητών/τριών του δείγματος αναφορικά με το ποιες άλλες γλώσσες θα ήθελαν να έχουν τη δυνατότητα να διδαχθούν τόσο στο δημοτικό, όσο και στο γυμνάσιο. Στη συνέχεια, θα παρουσιαστεί η καταγραφή των κινήτρων (ιδανικός εαυτός, υποχρεωτικός εαυτός) των μαθητών/τριών του δείγματος ανά Γ4, ανά τάξη και ανά φύλο, καθώς και τα καταστασιακά κίνητρα που, ίσως, υπεισέρχονται και επηρεάζουν την όποια επιλογή Γ4 (δυσκολίες που απορρέουν από την εκμάθηση της Γ4, το ενδιαφέρον του μαθήματος της Γ4, τα σχολικά εγχειρίδια, ο/η καθηγητής/τρια ξένων γλωσσών). Επίσης, θα παρουσιαστούν τα αποτελέσματα της έρευνας αναφορικά με τα άτομα που, σύμφωνα με τους μαθητές/τριες του δείγματος, επηρέασαν την επιλογή τους για τη Γ4, ενώ θα δοθούν και οι απόψεις των μαθητών/τριών ως προς τα χαρακτηριστικά του/της καθηγητή/τριας ξένων γλωσσών που θεωρούν σημαντικά.

Οι αναλύσεις μας στηρίχθηκαν στα ποσοστά κατανομής των απαντήσεων των μαθητών/τριών και για τις συγκρίσεις των ποσοστών εφαρμόστηκε η μη παραμετρική στατιστική ανάλυση  $\chi^2$ , με επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας  $\alpha=0,05$ , δεδομένου ότι στις κοινωνικές επιστήμες για να έχουμε στατιστικά σημαντικά αποτελέσματα η πιθανότητα σφάλματος θα πρέπει να είναι το πολύ 0,05 (5%) (Ρούσος & Τσαούσης, 2011). Στην παρούσα έρευνα, κατά περίπτωση, έχουμε και άλλα επίπεδα σημαντικότητας (0,01 (1%) και 0,001 (1‰)), με τα οποία καταδεικνύεται η υψηλή στατιστική σημαντικότητα των αποτελεσμάτων των αναλύσεων.

## 4.2. Το προφίλ των επιλογών

Η κατανομή των μαθητών/τριών της Ε' δημοτικού ανά γλώσσα επιλογής, καθώς και η καταγραφή του ποσοστού των εν λόγω μαθητών/τριών, στου/ις οποίους/ες, τελικά, δε δόθηκε η δυνατότητα να διδαχθούν τη Γ4 της επιλογής τους και οι αντίστοιχες κατανομές για τους/τις μαθητές/τριες της Α' γυμνασίου και της Α' λυκείου.

### 4.2.1. Κατανομή των μαθητών/τριών της Ε' δημοτικού ανά Γ4 επιλογής & καταγραφή του ποσοστού που δε τη διδάχθηκε

Αρχικά λοιπόν, οι μαθητές/τριες της Ε' δημοτικού ερωτήθηκαν για το ποια ξένη γλώσσα διάλεξαν να διδαχθούν (βλ. **Πίνακα 1**), ώστε να έχουμε την κατανομή τους, σε μαθητές/τριες που επέλεξαν να διδαχθούν τη γαλλική γλώσσα και σε μαθητές/τριες που επέλεξαν να διδαχθούν τη γερμανική γλώσσα, κατανομή που αποτέλεσε τη βάση για τις υπόλοιπες αναλύσεις μας.

Στο σύνολο των μαθητών/τριών της Ε' δημοτικού, περίπου οι μισοί/ες μαθητές/τριες, το 52,5% του δείγματος μας δήλωσαν τη γαλλική γλώσσα και το υπόλοιπο 47,2% τη γερμανική, ενώ υπήρξε και ένας μαθητής, ο οποίος δε δήλωσε την επιλογή του.

Στη συνέχεια, θεωρήθηκε σκόπιμο να ερωτηθούν, εάν τελικά διδάχθηκαν τη γλώσσα της επιλογής τους. Στόχος της ερώτησης αυτής ήταν, όπως έχει, ήδη, ειπωθεί, να διερευνήσει κατά πόσο η κατάργηση της παράλληλης διδασκαλίας γαλλικών και γερμανικών, κατά το σχολικό έτος 2011-2012, στέρησε από τους/τις μαθητές/τριες της Ε' δημοτικού τη δυνατότητα να διδαχθούν τη 2<sup>η</sup> ξένη γλώσσα της επιλογής τους στο δημοτικό σχολείο. Διαπιστώθηκε λοιπόν, ότι το 29,3% των μαθητών/τριών που είχαν επιλέξει τη γαλλική γλώσσα και το 35% των μαθητών/τριών που επέλεξαν να διδαχθούν τη γερμανική γλώσσα, τελικά δε διδάχθηκαν τις γλώσσες της προτίμησής τους, λόγω των περιορισμών που είχαν τεθεί ως προς τον ελάχιστο αριθμό μαθητών/τριών που απαιτούνταν για τον σχηματισμό τμήματος 2<sup>ης</sup> ξένης γλώσσας. Στο σύνολο, λοιπόν, το 32% των μαθητών/τριών του δημοτικού του δείγματος μας, δε διδάχθηκε τη γλώσσα της αρχικής του επιλογής.

Στη συνέχεια, θεωρήθηκε σκόπιμο να εξεταστεί, εάν και κατά πόσο η κάθε περιοχή συνδέεται με τη γλώσσα που τελικά διδάσκονται οι μαθητές/τριες, στο πλαίσιο της

κατάργησης της παράλληλης διδασκαλίας της 2<sup>ης</sup> ξένης γλώσσας, και έγινε στατιστική ανάλυση  $\chi^2$ , για να συγκρίνουμε την επιλογή της 2<sup>ης</sup> ξένης γλώσσας και της δυνατότητας της διδασκαλίας της ανά περιοχή. Η στατιστική ανάλυση  $\chi^2$  έδειξε ότι η περιοχή συνδέεται με τη γλώσσα για την οποία θα εμφανιστεί η ασυμφωνία ανάμεσα στην αρχική γλώσσα επιλογής και της γλώσσας που τελικά διδάχθηκε, κατά περίπτωση, σχεδόν το 1/3 των μαθητών/τριών. Έτσι, η ασυμφωνία αυτή δηλώνεται, κυρίως, για τους/τις μαθητές/τριες που επέλεξαν τα γερμανικά στον ν. Άρτας ( $\chi^2 = 81,94$  df=1  $p<0,001$ ), για τους/τις μαθητές/τριες που επέλεξαν τα γαλλικά στον ν. Κιλκίς ( $\chi^2 = 125,98$  df=1  $p<0,001$ ), και για τους/τις μαθητές/τριες που επέλεξαν τα γερμανικά στη Β' Αθηνών ( $\chi^2 = 36,40$  df=1  $p<0,001$ ), δεδομένου ότι στις εν λόγω περιοχές η «κυρίαρχη» 2<sup>η</sup> ξένη γλώσσα, η γλώσσα δηλαδή της πλειοψηφίας, σε περιπτώσεις που δεν υπάρχει ο ικανός αριθμός μαθητών/τριών για τον σχηματισμό τμημάτων της άλλης 2<sup>ης</sup> ξένης γλώσσας, «συμπαρασύρει», κατά μία έννοια, μαθητές/τριες με διαφορετική επιλογή, οι οποίοι/ες οδηγούνται, τελικά, να διδαχθούν μία ξένη γλώσσα που δεν επιθυμούσαν, καταδεικνύοντας ότι σε κάποιες περιοχές ευνοείται, περισσότερο, η δυνατότητα διδασκαλίας της μίας ή της άλλης γλώσσας. Τα ποσοστά λοιπόν των μαθητών/τριών που δεν κατάφεραν να διδαχθούν τη γλώσσα που αρχικά επέλεξαν ανά νομό, κυμαίνονται στο 29,2% για τον νομό της Άρτας, στο 30,4% για τον νομό του Κιλκίς και στο 36,3% για την περιοχή της Β' Αθήνας.

**Πίνακας 1: Επιλογή Γ4 στο δημοτικό και διερεύνηση της δυνατότητας να διδαχθούν τη γλώσσα της επιλογής τους (N=345)**

	Γλώσσα		
	Γαλλικά N (%)	Γερμανικά N (%)	Σύνολο N (%)
2 <sup>η</sup> ξένη γλώσσα επιλογής	181 (52.5)	163 (47.2)	344 (99.7)
Δυνατότητα να διδαχθώ τη 2 <sup>η</sup> ξένη γλώσσα της επιλογής μου	128 (70.7)	106 (65)	234 (68)



#### **4.2.2. Κατανομή των μαθητών/τριών της Α' γυμνασίου ανά Γ4 επιλογής στο δημοτικό/γυμνάσιο και διερεύνηση της δυνατότητας να τη διδαχθούν στο γυμνάσιο**

Στη συνέχεια, παρατίθενται τα αποτελέσματα από τις αναλύσεις των απαντήσεων των μαθητών/τριών της Α' γυμνασίου του δείγματός μας. Οι εν λόγω μαθητές/τριες, ερωτήθηκαν τόσο για τη γλώσσα επιλογής τους στο γυμνάσιο, όσο και για τη γλώσσα επιλογής τους στο δημοτικό, με στόχο να καταγραφεί το προφίλ εξέλιξης τους στη 2<sup>η</sup> ξένη γλώσσα, να διερευνηθεί δηλαδή, εάν η επιλογή τους παρέμεινε η ίδια από τη μία βαθμίδα εκπαίδευσης στην άλλη.

Όπως φαίνεται και στον **Πίνακα 2**, οι επιλογές των μαθητών/τριών του γυμνασίου για το δημοτικό κατανέμονται, περίπου, ισόποσα στα γαλλικά και στα γερμανικά (48,8% και 48,3% αντίστοιχα), ενώ, από ένα μικρό ποσοστό (2,9%) δηλώθηκε ότι, στο δημοτικό, δεν είχε τη δυνατότητα να διδαχθεί κάποια 2<sup>η</sup> ξένη γλώσσα, προφανώς, γιατί φοιτούσε σε «μικρά» δημοτικά σχολεία (μονοθέσια, διθέσια, τριθέσια), στα οποία δεν προβλεπόταν η διδασκαλία της. Περίπου αντίστοιχα, κατανέμονται οι απαντήσεις των μαθητών/τριών για τις τρέχουσες επιλογές της γαλλικής και της γερμανικής γλώσσας στο γυμνάσιο (38,9% και 41,3% για τα γαλλικά και τα γερμανικά αντίστοιχα), με την προσθήκη των ισπανικών (8%) και των ιταλικών (11,8%), ενώ, ένας μαθητής δε δήλωσε τη γλώσσα επιλογής του στο γυμνάσιο.

Από τις αναλύσεις λοιπόν, προέκυψε ότι το 91% των μαθητών/τριών που επέλεξε να διδαχθεί τη γαλλική γλώσσα στο δημοτικό, συνέχισε με την επιλογή του και στο γυμνάσιο (από τους 199 που επέλεξαν τα γαλλικά στο γυμνάσιο, οι 181 τα είχαν επιλέξει και στο δημοτικό), ενώ το αντίστοιχο ποσοστό για τους/τις μαθητές/τριες των γερμανικών ήταν στο 93,8% (από τους 211 που επέλεξαν να διδαχθούν τα γερμανικά στο γυμνάσιο, οι 198 τα είχαν επιλέξει και στο δημοτικό), καταδεικνύοντας ότι, σχεδόν στο σύνολό τους, οι μαθητές/τριες παρέμειναν «συνεπείς» στην απόφασή τους για την εκμάθηση της 2<sup>ης</sup> ξένης γλώσσας.

Επιπλέον, και οι μαθητές/τριες του γυμνασίου ερωτήθηκαν για το εάν διδάχθηκαν τελικά τη γλώσσα της επιλογής τους, στην προσπάθειά μας να εξεταστούν τα αποτελέσματα των Υπουργικών Αποφάσεων στους/ις μαθητές/τριες του γυμνασίου. Σύμφωνα με τις απαντήσεις των μαθητών/τριών που συγκεντρώθηκαν, το 69,7% των

μαθητών/τριών της Α' γυμνασίου απάντησε θετικά στο παραπάνω ερώτημα. Πιο συγκεκριμένα, όλοι/ες οι μαθητές/τριες που επέλεξαν τα γαλλικά ως Γ4, τελικά τα διδάχθηκαν, ενώ για τους/τις μαθητές/τριες των γερμανικών, το ποσοστό αυτό ανέρχεται στο 73,9%. Επιπλέον, ένας μαθητής (2,4%) δήλωσε ότι τελικά διδάχθηκε τα ισπανικά που ήταν και η γλώσσα της επιλογής του, αλλά προφανώς σε αυτόν τον μαθητή δεν έγινε κατανοητή η ερώτηση γιατί σε κανένα γυμνάσιο που συμμετείχε στην έρευνα δε δημιουργήθηκε τμήμα ισπανικών για το εν λόγω σχολικό έτος, όπως επίσης, κανένας/καμία μαθητής/τρια δεν κατάφερε τελικά να διδαχθεί, ως Γ4, την ιταλική γλώσσα, δεδομένου ότι δε δημιουργήθηκε ούτε τμήμα ιταλικών σε κάποιο γυμνάσιο της έρευνάς μας.

Πιστοί, στη διερεύνηση της τυχόν συσχέτισης του τύπου κατοικίας των μαθητών/τριών με τη γλώσσα που τελικά διδάχθηκαν, από την ανάλυση των απαντήσεων που συγκεντρώθηκαν, διαφαίνεται ότι και στην περίπτωση των μαθητών/τριών του γυμνασίου, οι πιθανότητες να διδαχθούν οι μαθητές/τριες τη γλώσσα που επέλεξαν επηρεάζεται από την περιοχή στην οποία φοιτούν. Έτσι, η στατιστική ανάλυση  $\chi^2$  για τη σύγκριση της επιλογής της Γ4 και της δυνατότητας της διδασκαλίας της ανά περιοχή, έδειξε ότι τα γερμανικά είναι λιγότερο πιθανό να τα διδαχθούν οι μαθητές/τριες στον ν. Άρτας, δεδομένου ότι το 58,7% των μαθητών/τριών που ήθελαν τα γερμανικά δεν τα διδάχθηκαν, σε αντίθεση με τους/τις μαθητές/τριες που επιθυμούσαν να διδαχθούν τα γαλλικά, οι οποίοι/ες όλοι/ες, τελικά, διδάχθηκαν τη γλώσσα επιλογής τους ( $\chi^2 = 150$  df=3  $p < 0,001$ ). Επιπλέον, κανένας/καμία μαθητής/τρια του δείγματός μας στον ν. Άρτας, με επιλογή τα ισπανικά και τα ιταλικά, δεν τα διδάχθηκε.

Στο ν. Κιλκίς, όλοι/ες οι μαθητές/τριες διδάχθηκαν την γλώσσα που επέλεξαν (21% διάλεξαν τα γαλλικά και 79% γερμανικά), εξαιρουμένων των μαθητών/τριών που επέλεξαν τα ισπανικά και τα ιταλικά ( $\chi^2 = 224$  df=3  $p < 0,001$ ), ενώ στη Β' Αθηνών, όλοι/ες οι μαθητές/τριες που επέλεξαν τη γαλλική γλώσσα ως Γ4, τελικά τη διδάχθηκαν, σε αντίθεση με τους/τις μαθητές/τριες που διάλεξαν τα γερμανικά, στους/ις οποίους/ες, τελικά, το 40% δεν τα διδάχθηκε. Αναφορικά με τις άλλες δύο γλώσσες, φαίνεται, ότι ένα ποσοστό της τάξης του 4,2% διδάχθηκε τελικά τα ισπανικά που είχε επιλέξει αλλά, όπως, ήδη, ειπώθηκε, δεν ευσταθεί και επιπλέον,

κανένας/καμία μαθητής/τρια από αυτούς/ες που επέλεξαν τα ιταλικά δεν τα διδάχθηκε ( $\chi^2 = 89,90$  df=3  $p < 0,001$ ).

Από όλες τις παραπάνω αναλύσεις  $\chi^2$ , γίνεται κατανοητό ότι υπάρχει μεγάλος βαθμός συσχέτισης της κάθε περιοχής με τη Γ4 που, τελικά, διδάσκεται η μεγάλη πλειοψηφία των μαθητών/τριών, ακόμη και εάν δεν πρόκειται για τη Γ4 της επιλογής κάποιων μαθητών/τριών εξ αυτών.

**Πίνακας 2: Επιλογή Γ4 στο δημοτικό και στο γυμνάσιο για τους/τις μαθητές/τριες της Α΄ γυμνασίου και διερεύνηση της δυνατότητας να τη διδαχθούν στο γυμνάσιο (N=512)**

		Μαθητές που επέλεξαν :					
		Σύνολο	Γαλλικά	Γερμανικά	Ισπανικά	Ιταλικά	Δεν είχα δυνατότητα επιλογής*
		N (%)	N (%)	N (%)	N (%)	N (%)	N (%)
Ποια 2 <sup>η</sup> ξένη γλώσσα διάλεξε στο δημοτικό;		512	250 (48.8)	247 (48.3)	*	*	15 (2.9)
Ποια 2 <sup>η</sup> ξένη γλώσσα διάλεξε στο γυμνάσιο;		511	199 (38.9)	211 (41.3)	41 (8)	60 (11.8)	*
Είχα τη δυνατότητα να διδαχθώ στο γυμνάσιο τη γλώσσα της επιλογής μου		356 (69.7)	199 (100)	156 (73.9)	1 (2.4)	0 (.)	-

\*δεν αναμένονται απαντήσεις – κενά πεδία

#### 4.2.3. Κατανομή των μαθητών/τριών της Α' λυκείου ανά Γ4 επιλογής στο δημοτικό/γυμνάσιο και διερεύνηση της δυνατότητας να τη διδαχθούν στο γυμνάσιο

Στη συνέχεια, παρατίθενται τα αποτελέσματα από τις αναλύσεις των απαντήσεων των μαθητών/τριών της Α' λυκείου του δείγματός μας. Όπως έχει, ήδη, τονιστεί, κατά το σχολικό έτος 2011-2012 τέθηκε σε ισχύ Υπουργική Απόφαση, η οποία αφαιρούσε από τους/τις μαθητές/τριες της Α' λυκείου τη δυνατότητα να διδαχθούν 2<sup>η</sup> ξένη γλώσσα<sup>65</sup>, ακόμη και ως μάθημα επιλογής. Παρόλα αυτά, αποφασίστηκε οι εν λόγω μαθητές/τριες να μην αποκλειστούν από την έρευνα αλλά να ερωτηθούν για τις επιλογές που έκαναν τόσο στο δημοτικό, όσο και στο γυμνάσιο (ιστορικές ερωτήσεις), δεδομένου ότι πρόκειται για ένα σημαντικό ποσοστό του δείγματός μας (37,9%). Ομοίως λοιπόν με τους μαθητές/τριες του γυμνασίου, οι μαθητές/τριες της Α' λυκείου ερωτήθηκαν για τη Γ4 επιλογής τους στο δημοτικό και στο γυμνάσιο και εάν είχαν τη δυνατότητα να τη διδαχθούν τόσο στο δημοτικό όσο και στο γυμνάσιο.

Όπως φαίνεται και στον **Πίνακα 3**, οι επιλογές των μαθητών/τριών της Α' τάξης του λυκείου, για το δημοτικό κινήθηκαν περίπου ισόποσα, με τα γαλλικά, όμως, να υπερτερούν, κάπως, στις επιλογές των μαθητών/τριών (47,4%), έναντι των γερμανικών (42,3%), ενώ 1 στους 10 μαθητές/τριες (10,3%) δήλωσε ότι δεν είχε τη δυνατότητα επιλογής Γ4, προφανώς διότι φοιτούσε σε ολιγοθέσια σχολεία, στα οποία δεν προβλεπόταν η διδασκαλία της. Και στις επιλογές που έκαναν για το γυμνάσιο, οι περισσότεροι/ες μαθητές/τριες (51,8%) δήλωσαν ως γλώσσα επιλογής τα γαλλικά, ακολουθούν τα γερμανικά (42,3%) και έπονται τα ιταλικά (5,4%) και τα ισπανικά (0,6%). Από τις αναλύσεις προέκυψε ότι το 81,5% των μαθητών/τριών που επέλεξαν τα γαλλικά στο δημοτικό συνέχισαν με την επιλογή τους και στο γυμνάσιο (221 μαθητές/τριες υπήρξαν συνεπείς ως προς την επιλογή τους από το σύνολο των 271 μαθητών/τριών που επέλεξαν τα γαλλικά στο γυμνάσιο), ενώ το αντίστοιχο ποσοστό για τους/τις μαθητές/τριες των γερμανικών ήταν το 85,5% (189 μαθητές/τριες από το σύνολο των 221 που επέλεξαν τα γερμανικά).

---

<sup>65</sup> Υπουργική Απόφαση με αρ. πρωτ. 86160/Γ2/28-07-2011 «Διδασκαλία ξένης γλώσσας στο λύκειο»

Αναφορικά με το ερώτημα που τους τέθηκε για το εάν είχαν τη δυνατότητα να διδαχθούν στο δημοτικό τη γλώσσα που επέλεξαν, το 89,5% των μαθητών/τριών απάντησε καταφατικά, ενώ στο ίδιο ερώτημα για το γυμνάσιο, το αντίστοιχο ποσοστό των μαθητών/τριών που απάντησαν καταφατικά ανέρχεται στο 94,8%, καταδεικνύοντας ότι οι Υπουργικές Αποφάσεις που τέθηκαν σε ισχύ κατά το σχολικό έτος 2011-2012, με την κατάργηση της παράλληλης διδασκαλίας και τις αυστηρές προϋποθέσεις για τη δημιουργία τμήματος 2<sup>ης</sup> ξένης γλώσσας συνετέλεσαν στο να αυξηθεί κατά πολύ το ποσοστό των μαθητών/τριών που τελικά δε διδάχθηκαν τη Γ4 της επιλογής τους, δεδομένου ότι σύμφωνα με τις αναλύσεις που προηγήθηκαν, μόνο το 68% των μαθητών/τριών της Ε' τάξης του δημοτικού, κατά το εν λόγω σχολικό έτος, διδάχθηκε τη γλώσσα της επιλογής του, ενώ για τους/τις μαθητές/τριες της Α' γυμνασίου το ποσοστό των μαθητών/τριών που διδάχθηκαν τη γλώσσα της επιλογής τους ανέρχεται, μόλις, στο 69,7%.

Στην περίπτωση βέβαια, των μαθητών/τριών του λυκείου δεν εξετάστηκε τυχόν επίδραση της περιοχής φοίτησης με τη δυνατότητα διδασκαλίας της γλώσσας επιλογής τους, διότι οι αναφορές στις επιλογές των μαθητών/τριών αφορούσαν το παρελθόν (δημοτικό – γυμνάσιο) για τις οποίες δε ζητήθηκαν από τους/τις μαθητές/τριες διευκρινίσεις ως προς τον τόπο φοίτησης.

**Πίνακας 3: Επιλογή Γ4 μαθητών/τριών Λυκείου σε δημοτικό/γυμνάσιο και δυνατότητα να τη διδαχθούν (N=523)**

	Επιλογές					Δεν είχα δυνατότητα επιλογής
	Σύνολο	Γαλλικά	Γερμανικά	Ισπανικά	Ιταλικά	
<b>Ποια 2<sup>η</sup> ξένη γλώσσα διάλεξε στο δημοτικό;</b>	523	248 (47.4)	221 (42.3)	*	*	54 (10.3)
<b>Ποια 2<sup>η</sup> ξένη γλώσσα διάλεξε στο γυμνάσιο;</b>	523	271 (51.8)	221 (42.3)	3 (.6)	28 (5.4)	*
<b>Είχα τη δυνατότητα να διδαχθώ στο δημοτικό τη γλώσσα της επιλογής μου</b>	468 (89.5)	*	*	*	*	*

<i>Είχα τη δυνατότητα να διδαχθώ στο γυμνάσιο τη γλώσσα της επιλογής μου</i>	496 (94.8)	*	*	*	*	*
--	---------------	---	---	---	---	---

\*δεν αναμένονται απαντήσεις – κενά πεδία

#### 4.2.4. Κατανομή των μαθητών/τριών του δείγματος ανά τάξη, ανά φύλο και Γ4 επιλογής (γαλλική-γερμανική)

Η κατανομή των μαθητών/τριών του δείγματος ανά τάξη, ανά γλώσσα επιλογής (γαλλική, γερμανική) και ανά φύλο, έχει ως κύριο γνώμονα να εξεταστεί η τυχόν σύνδεση του φύλου των μαθητών/τριών με τη Γ4 επιλογής και εάν τυχόν αυτό διαφοροποιείται ανάλογα με την τάξη φοίτησης των μαθητών/τριών.

Στο σύνολο των μαθητών/τριών της Ε' δημοτικού, περίπου οι μισοί/ες μαθητές/τριες, το 52,6% του δείγματος μας, δήλωσαν τη γαλλική γλώσσα και το υπόλοιπο 47,4% τη γερμανική, ενώ υπήρξε και ένας μαθητής, ο οποίος δε δήλωσε την επιλογή του. Από τους/τις 181 μαθητές/τριες που επέλεξαν τη γαλλική γλώσσα, οι 71 (το 39,2%) ήταν αγόρια και οι 110 (το 60,8%) κορίτσια, ενώ από τους/τις 163 μαθητές/τριες που επέλεξαν τη γερμανική, οι 94 (το 57,7%) ήταν αγόρια και οι 69 κορίτσια (το 42,3%). Οι διαφορές ανάμεσα σε αγόρια και σε κορίτσια, σύμφωνα τον έλεγχο  $\chi^2$ , είναι στατιστικά σημαντικές ( $\chi^2 = 11,38$   $df=1$   $p=0,001$ ), κάτι το οποίο σημαίνει ότι η γαλλική είναι η γλώσσα που προτιμούν τα κορίτσια και η γερμανική, η γλώσσα προτίμησης των αγοριών.

Αντίστοιχα, στο σύνολο των μαθητών/τριών του γυμνασίου που επέλεξαν τη γαλλική (N=199), οι 88 (το 44,2%) ήταν αγόρια και οι 111 (το 55,8%) κορίτσια, ενώ οι αντίστοιχοι αριθμοί για τη γερμανική γλώσσα (N=211) ήταν 123 (58,3%) αγόρια και 88 (41,7%) κορίτσια. Οι διαφορές ανάμεσα σε αγόρια και σε κορίτσια, σύμφωνα με τον έλεγχο  $\chi^2$ , είναι και πάλι στατιστικά σημαντικές ( $\chi^2 = 8,12$   $df=1$   $p=0,005$ ), κάτι το οποίο σημαίνει ότι, όπως είδαμε και στην περίπτωση του δημοτικού, η γαλλική γλώσσα είναι η γλώσσα που προτιμούν τα κορίτσια και η γερμανική, η γλώσσα που προτιμούν τα αγόρια.

Τέλος, αναφορικά με την αντίστοιχη κατανομή στους/ις μαθητές/τριες του λυκείου, η οποία έγινε σε σχέση με την επιλογή που έκαναν οι συγκεκριμένοι/ες μαθητές/τριες στο γυμνάσιο, προκύπτει ότι στο σύνολο των μαθητών/τριών του λυκείου που επέλεξαν τη γαλλική γλώσσα στο γυμνάσιο (N=271), οι 114 (το 42,1%) ήταν αγόρια και οι 157 (το 57,9%) κορίτσια, ενώ οι αντίστοιχοι αριθμοί για τη γερμανική γλώσσα (N=221) ήταν 101 (45,7%) αγόρια και 120 (54,3%) κορίτσια. Στη συγκεκριμένη περίπτωση, οι διαφορές ανάμεσα σε αγόρια και σε κορίτσια, σύμφωνα με τον έλεγχο  $\chi^2$ , δεν είναι στατιστικά σημαντικές, δηλαδή οι αυτό-αναφορές των μαθητών/τριών του λυκείου σε σχέση με την επιλογή της γλώσσας στο γυμνάσιο δε διαφοροποιούνται ως προς την επιλογή εκμάθησης της γαλλικής και της γερμανικής γλώσσας σε σχέση με το φύλο τους.

**Πίνακας 4: Επιλογή Γ4 μαθητών/τριών δημοτικού, γυμνασίου, λυκείου ανά φύλο**

Τάξη φοίτησης μαθητών /τριών	2 <sup>η</sup> ξένη γλώσσα επιλογής		
	Γαλλικά (%)	Γερμανικά (%)	Σύνολο (%)
<b>ΔΗΜΟΤΙΚΟ (N=344)</b>	<b>Αγόρια</b>	71 (39.2)	94 (57.7)
	<b>Κορίτσια</b>	110 (60.8)	69 (42.3)
<b>ΓΥΜΝΑΣΙΟ (N=410)</b>	<b>Αγόρια</b>	88 (44.2)	123 (58.3)
	<b>Κορίτσια</b>	111 (55.8)	88 (41.7)
<b>ΛΥΚΕΙΟ (N=492)</b>	<b>Αγόρια</b>	114 (42.1)	101 (45.7)
	<b>Κορίτσια</b>	157 (57.9)	120 (54.3)

#### **4.3. Διερεύνηση της πρόθεσης των μαθητών/τριών για εκμάθηση και άλλων ξένων γλωσσών**

Οι μαθητές/τριες του δημοτικού και του γυμνασίου (δεδομένου ότι οι μαθητές/τριες του λυκείου απώλεσαν τη δυνατότητα να διδαχθούν 2<sup>η</sup> ξένη γλώσσα) ερωτήθηκαν για το ποιες άλλες ξένες γλώσσες θα ήθελαν να διδαχθούν στο πλαίσιο της

διδασκαλίας της Γ4. Πιο συγκεκριμένα, οι μαθητές/τριες του δημοτικού ερωτήθηκαν για το εάν θα ήθελαν να έχουν τη δυνατότητα να διδαχθούν και στο δημοτικό την ιταλική και την ισπανική γλώσσα, όπως άλλωστε δινόταν η δυνατότητα και στους μαθητές/τριες του γυμνασίου ή και κάποια άλλη ξένη γλώσσα της επιλογής τους. Για αυτόν τον σκοπό, χρησιμοποιήθηκε ερώτηση κλειστού τύπου με τρεις (3) επιλογές: 1) ισπανικά, 2) ιταλικά, τις γλώσσες δηλαδή που, έστω θεωρητικά, δίνονταν ως επιλογή στο γυμνάσιο, μαζί με τα γαλλικά και τα γερμανικά και 3) άλλη, (ανοιχτή ερώτηση προς συμπλήρωση), ενώ οι μαθητές/τριες του γυμνασίου στην ερώτηση αυτήν, είχαν τη δυνατότητα να συμπληρώσουν οποιαδήποτε γλώσσα επιθυμούσαν (ανοιχτή ερώτηση προς συμπλήρωση).

#### 4.3.1. Πρόθεση των μαθητών/τριών της Ε' δημοτικού να διδαχθούν και άλλες ξένες γλώσσες εκτός γαλλικής και γερμανικής

Περίπου τα 2/3 των μαθητών/τριών (το 71%) της Ε' δημοτικού απάντησε καταφατικά στο ερώτημα αυτό, και ειδικότερα το 69,6% των μαθητών/τριών που επέλεξαν τη γαλλική και το 73% των μαθητών/τριών που επέλεξαν τη γερμανική γλώσσα. Οι κύριες επιλογές των μαθητών/τριών περιορίστηκαν στα ισπανικά (το 41,4% του συνόλου των μαθητών/τριών) και στα ιταλικά (33,1%), δηλαδή, τις δύο επιπλέον γλώσσες που την περίοδο εκείνη μαζί με τα γαλλικά και τα γερμανικά προτεινόταν ως επιλογές 2<sup>ης</sup> ξένης γλώσσας για το γυμνάσιο, ενώ υπήρξε και ένα μικρό ποσοστό (3,6%) που δήλωσε και κάποιες άλλες γλώσσες (σουηδικά, ρωσικά, κινέζικα κ.ά.).

**Πίνακας 5: Κατανομή των απαντήσεων των μαθητών/τριών του δημοτικού ανά Γ4 επιλογής για ποια άλλη Γ4 θα ήθελαν να διδαχθούν (εκτός γαλλικής και γερμανικής) (με δυνατότητα πολλαπλών επιλογών) (N=345)**

	Γαλλικά N (%)	Γερμανικά N (%)	Σύνολο N (%)
<b>Ναι, θα ήθελα να διδαχθώ κάποια άλλη ξένη γλώσσα;</b>	126 (69.6)	119 (73)	245 (71)
<b>Ισπανικά</b>	65 (36.1)	75 (47.5)	140 (41.4)
<b>Ιταλικά</b>	67 (37.2)	45 (28.5)	112 (33.1)
<b>Άλλη</b>	4 (2.2)	8 (5.1)	12 (3.6)



#### 4.3.2. Πρόθεση των μαθητών/τριών της Α' γυμνασίου να διδαχθούν και άλλες ξένες γλώσσες, εκτός των τεσσάρων προβλεπόμενων (γαλλικής, γερμανικής, ισπανικής, ιταλικής)

Στο ερώτημα για το εάν θα ήθελαν να διδαχθούν και κάποια άλλη ξένη γλώσσα, εκτός των τεσσάρων προβλεπόμενων για το γυμνάσιο (γαλλικά, γερμανικά, ισπανικά και ιταλικά), περίπου οι μισοί/ες μαθητές/τριες του γυμνασίου (το 44,8%) απάντησαν καταφατικά. Από τους/τις μαθητές/τριες που επέλεξαν τη γαλλική γλώσσα, το 47,7% δήλωσε ότι θα ήθελε και μια άλλη γλώσσα, ενώ για τους/τις μαθητές/τριες της γερμανικής γλώσσας, το αντίστοιχο ποσοστό είναι 30,3% (βλ. Πίνακα 6). Η μεγάλη πλειοψηφία των μαθητών/τριών που επέλεξε την ισπανική και την ιταλική, δήλωσε επίσης ότι θα επιθυμούσε και κάποια άλλη ξένη γλώσσα (πέρα των διαθέσιμων γλωσσών) (73,2% και 68,3% της ισπανικής και της ιταλικής αντίστοιχα). Οι γλώσσες που πλειοψήφησαν στις επιλογές των μαθητών/τριών ήταν η σουηδική και η ρωσική.

**Πίνακας 6: Κατανομή των απαντήσεων των μαθητών/τριών της Α' γυμνασίου ανά Γ4 για το ποια άλλη Γ4 θα ήθελαν να διδαχθούν (εκτός γαλλικής, γερμανικής, ισπανικής και ιταλικής) στο γυμνάσιο (N=511)**

	Γαλλικά	Γερμανικά	Ισπανικά	Ιταλικά	Σύνολο
	N	N	N	N	N
	(%)	(%)	(%)	(%)	(%)
Ναι, θα ήθελα να διδαχθώ κάποια άλλη ξένη γλώσσα	95 (47.7)	64 (30.3)	30 (73.2)	40 (68.3)	229 (44.8)

#### 4.4. Κίνητρα

Η διερεύνηση των κινήτρων των μαθητών/τριών του δείγματος μας έγινε, χωρίζοντας τα, βάσει της θεωρίας του L2MSS του Dörnyei, σε τρία (3) είδη. Αρχικά, η διερεύνηση των πρώτων δύο (2) ειδών του «Ιδανικού Εαυτού» και του «Υποχρεωτικού Εαυτού» βασίστηκε στην ερώτηση «Οι λόγοι που διάλεξες αυτήν την ξένη γλώσσα είναι:», η οποία συμπεριλήφθηκε και στα τρία ερωτηματολόγια. Στην εν λόγω ερώτηση, δινόταν στους/ις μαθητές/τριες η δυνατότητα επιλογής όσων λόγων τους εξέφραζαν

από μία λίστα δώδεκα (12) λόγων. Στη συνέχεια, τέθηκαν ερωτήσεις διερεύνησης των καταστασιακών κινήτρων που τυχόν επηρέασαν την επιλογή των μαθητών/τριών του δείγματός μας.

#### **4.4.1. Ερωτήσεις διερεύνησης κινήτρων στην επιλογή εκμάθησης της Γ4, βάσει του «Ιδανικού Εαυτού» και του «Υποχρεωτικού Εαυτού» του L2MSS του Dörnyei**

Στις εν λόγω αναλύσεις για τη διερεύνηση των κινήτρων του «Ιδανικού Εαυτού» και του «Υποχρεωτικού Εαυτού», αναφορικά με την επιλογή της Γ4, συμπεριελήφθησαν όλοι/ες οι μαθητές/τριες του δείγματός μας, τόσο για το δημοτικό (N=344), όσο και για το γυμνάσιο (N=512). Αναφορικά με τους/τις μαθητές/τριες του λυκείου κρίθηκε σκόπιμο να τεθεί ένα φίλτρο και να συμπεριληφθούν μόνο οι μαθητές/τριες που έμειναν συνεπείς στην επιλογή τους και δεν άλλαξαν 2<sup>η</sup> ξένη γλώσσα από το δημοτικό στο γυμνάσιο, δεδομένου ότι η συγκεκριμένη ερώτηση «Οι λόγοι που διάλεξες αυτή την ξένη γλώσσα είναι:» δεν είναι πολύ συγκεκριμένη και θεωρήθηκε ότι δεν έγινε απαραίτητα σαφές στους/ις μαθητές/τριες του λυκείου εάν απαντούν αναφορικά με την επιλογή που έκαναν στο δημοτικό ή στο γυμνάσιο. Με αυτό το δεδομένο, ακόμη και εάν δεν είναι πολύ μεγάλο το ποσοστό που άλλαξε την επιλογή του από το δημοτικό στο γυμνάσιο (δεδομένου ότι το 89,1% των μαθητών/τριών της Α' λυκείου που επέλεξε τη γαλλική γλώσσα στο δημοτικό, συνέχισε με την ίδια επιλογή και στο γυμνάσιο, ενώ το αντίστοιχο ποσοστό για τους μαθητές/τριες των γερμανικών κυμαίνεται στο 85,5%) στις συγκεκριμένες αναλύσεις χρησιμοποιήθηκε τελικά το 78,4% των μαθητών/τριών του λυκείου, δηλαδή οι 410 από τους 523 μαθητές/τριες.

##### **4.4.1.1. Λόγοι επιλογής Γ4 στο δημοτικό των μαθητών της Ε' τάξης του δημοτικού**

Αρχικά, για τους/τις μαθητές/τριες του δημοτικού, εξετάστηκαν αναλυτικά οι λόγοι στους οποίους θα μπορούσε να αποδοθεί η επιλογή της Γ4. Για όλους τους λόγους συγκρίναμε τις απαντήσεις, τόσο μεταξύ αγοριών και κοριτσιών (διερεύνηση πιθανής

επίδρασης φύλου), όσο και μεταξύ της επιλογής της γερμανικής ή της γαλλικής γλώσσας. Ο έλεγχος αυτός πραγματοποιήθηκε με τον μη παραμετρικό έλεγχο  $\chi^2$ , κατάλληλο για σύγκριση ποσοστών ( $df = 1$ , μονής κατεύθυνσης,  $\alpha = 0,05$ ).

Όσον αφορά στο φύλο δεν παρατηρήθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές, με εξαίρεση τη συχνότερη προτίμηση του λόγου ότι **είναι μια γλώσσα που τους αρέσει να την ακούν** που δηλώθηκε σε υψηλότερο ποσοστό προτίμησης από τα κορίτσια (61,8%) σε σχέση με τα αγόρια (47,3%) ( $\chi^2 = 7,29$   $df=1$   $p < 0,01$ ), ένα κίνητρο που εμπίπτει στην κατηγορία του «Ιδανικού Εαυτού», του οποίου η επιλογή, όπως αποδεικνύεται, από το επίπεδο σημαντικότητας (κάτω του 1%) σχετίζεται με το φύλο των μαθητών/τριών.

Στον **Πίνακα 7** παρουσιάζονται οι λόγοι στους οποίους οι μαθητές/ριες αποδίδουν την επιλογή της Γ4. Στους μαθητές/ριες δινόταν η δυνατότητα της επιλογής ενός ή περισσότερων λόγων. Όπως φαίνεται λοιπόν στον **Πίνακα 7**, ο πιο δημοφιλής λόγος για την επιλογή της Γ4 για τους/τις μαθητές/ριες του δημοτικού είναι η **επιθυμία για επίσκεψη στην χώρα ή στις χώρες, όπου η γλώσσα αυτή ομιλείται** (το 68,3% του συνόλου των μαθητών/ριών). Στην επιλογή του λόγου αυτού δε διαφοροποιήθηκαν, στατιστικώς σημαντικά ( $\alpha = 0,05$ ), οι μαθητές/ριες που επέλεξαν τη γαλλική ή τη γερμανική γλώσσα. Ο επόμενος λόγος που επιλέχθηκε με αυξημένη προτίμηση (57%) είναι **οι προσδοκίες σε σχέση με τις σπουδές («θα σε βοηθήσει να σπουδάσεις»)**, όπου και εδώ δεν υπάρχουν διαφορές μεταξύ των μαθητών/ριών που επέλεξαν να διδαχθούν τα γαλλικά ή τα γερμανικά. Ο επόμενος λόγος, σε σειρά ποσοστού προτίμησης, είναι το ότι **είναι μια γλώσσα που τους αρέσει να την ακούν** (54,7%). Εδώ, υπήρξε μια στατιστικά σημαντική διαφορά ( $\alpha = 0,05$ ) με τους/τις μαθητές/τριες που επέλεξαν τη γαλλική γλώσσα να δηλώνουν τον λόγο αυτό σε υψηλότερο ποσοστό προτίμησης (61,9%), σε σύγκριση με τους/τις μαθητές/τριες που επέλεξαν τη γερμανική (46,6%) ( $\chi^2 = 8,05$   $df=1$   $p < 0,005$ ). Ο επόμενος λόγος σε ποσοστό επιλογής (53,8%) είναι η **προτίμηση της συγκεκριμένης γλώσσας σε σύγκριση με την άλλη διαθέσιμη γλώσσα που είχαν να επιλέξουν**, και ακολουθεί ως επόμενη επιλογή η πεποίθηση των μαθητών/ριών ότι η συγκεκριμένη γλώσσα επιλογής τους **θα τους βοηθήσει να βρουν δουλειά** (50,3%). Εδώ παρατηρήθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές ( $\alpha = 0,05$ ) ανάμεσα στους/ις μαθητές/ριες που επέλεξαν τα γαλλικά ή τα

γερμανικά. Συγκεκριμένα, οι μαθητές/ριες που επέλεξαν τη γερμανική γλώσσα δήλωσαν σε μεγαλύτερο ποσοστό τον συγκεκριμένο λόγο (59,5%), σε σύγκριση με τους/τις μαθητές/ριες που επέλεξαν τη γαλλική (42%) ( $\chi^2 = 10,53$   $df=1$   $p=0,001$ ). Οι λόγοι που ακολουθούν με φθίνουσα σειρά προτίμησης είναι το ότι **ομιλείται σε πολλές χώρες** (43,9%), το ότι είναι **μια γλώσσα που γνωρίζει κάποιος από τους γονείς τους** (36,9%), το ότι **μοιάζει με μια ξένη γλώσσα που ήδη γνωρίζουν** (34,3%), το ότι **την προτιμούν οι περισσότεροι/ες φίλοι/ες τους** (25%), το ότι **τους/τις αρέσουν τραγούδια και ταινίες σε αυτή τη γλώσσα**, καθώς και το ότι **τη μαθαίνουν ήδη σε φροντιστήριο ξένων γλωσσών** (22,1% ίδια ποσοστά και για τους δύο αυτούς λόγους) και ακολουθεί, ως τελευταίος λόγος, με τα μικρότερα ποσοστά επιλογής (19,8%) το ότι **έχουν συγγενείς στη χώρα /στις χώρες όπου ομιλείται η συγκεκριμένη γλώσσα**. Στην επιλογή του λόγου αυτού, παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά ( $\alpha=0,05$ ), καθώς ο λόγος αυτός επιλέχθηκε με συντριπτική πλειοψηφία από τους/τις μαθητές/ριες που επέλεξαν τα γερμανικά (32,5%) σε σύγκριση με τους/τις μαθητές/ριες που επέλεξαν τα γαλλικά (8,3%) ( $\chi^2 = 31,74$   $df=1$   $p=0,005$ ).

Στη συνέχεια πραγματοποιήσαμε έλεγχο  $\chi^2$  για να συγκρίνουμε τις προτιμήσεις των μαθητών/τριών του δημοτικού για τους λόγους που επέλεξαν τη Γ4 (γαλλικά – γερμανικά) και ανά περιοχή (Άρτα – Κιλκίς – Β' Αθηνών). Ο έλεγχος  $\chi^2$  πραγματοποιήθηκε ξεχωριστά για κάθε λόγο επιλογής.

Οι λόγοι στους οποίους παρατηρήθηκαν διαφορές ανά περιοχή είναι: η **επιθυμία για επίσκεψη στην χώρα ή στις χώρες, όπου η γλώσσα αυτή ομιλείται**, ένας λόγος που, όπως είδαμε, δηλώθηκε υψηλότερα στην προτίμηση όλων των μαθητών/τριών, αλλά ειδικά για την περιοχή της Άρτας επιλέχθηκε από την πλειοψηφία των μαθητών/τριών που επέλεξαν τα γαλλικά (82,6%), έναντι των μαθητών/τριών που επέλεξαν τα γερμανικά (40,7%) ( $\chi^2 = 16,47$   $df=1$   $p<0,001$ ). Η επόμενη διαφορά εντοπίστηκε στην επιλογή του λόγου ότι **θα τους βοηθήσει να βρουν δουλειά**, καθώς παρατηρήθηκαν διαφορές μόνο για την περιοχή του Κιλκίς, όπου αυτός ο λόγος προτιμήθηκε κυρίως από τους/τις μαθητές/τριες που επέλεξαν τα γερμανικά (67,4%), έναντι των μαθητών/τριών που επέλεξαν τα γαλλικά (32,6%) ( $\chi^2 = 14,45$   $df=1$   $p<0,001$ ). Στο Κιλκίς, επίσης, οι μαθητές/τριες που επέλεξαν τα γερμανικά, δήλωσαν

σε μεγαλύτερο ποσοστό (43,5%) έναντι αυτών που επέλεξαν τα γαλλικά (20,9%), ως λόγο επιλογής το **ότι μοιάζει με μια ξένη γλώσσα που ήδη γνωρίζουν** ( $\chi^2 = 6,44$  df=1  $p=0,01$ ). Επιπλέον, το **ότι τους αρέσει να την ακούν** ως γλώσσα επιλέχθηκε ως λόγος από τους/τις μαθητές/τριες των γαλλικών (67,4%) στο Κιλκίς, έναντι των μαθητών/τριών της γερμανικής (43,5%) ( $\chi^2 = 6,73$  df=1  $p<0,01$ ). Τέλος, τόσο για την Άρτα, όσο και για το Κιλκίς, διαφοροποιήθηκαν οι απαντήσεις μεταξύ μαθητών/τριών που επέλεξαν τα γαλλικά ή τα γερμανικά, ως προς την επιλογή του λόγου του **ότι έχουν συγγενείς στη χώρα /στις χώρες όπου ομιλείται η συγκεκριμένη γλώσσα**. Ειδικότερα, στην Άρτα το 33,3% των μαθητών/τριών από αυτούς που επέλεξαν να διδαχθούν τη γερμανική γλώσσα, τον δήλωσαν ως λόγο, έναντι του 7,2% που διδάχθηκαν τη γαλλική γλώσσα ( $\chi^2 = 10,60$  df=1  $p<0,005$ ). Επίσης, και στο Κιλκίς, αυτός ο λόγος επιλέχθηκε κυρίως από τους/τις μαθητές/τριες με επιλογή τη γερμανική γλώσσα (40,2%), έναντι των μαθητών/τριών με επιλογή τη γαλλική γλώσσα (11,6%) ( $\chi^2 = 11,18$  df=1  $p=0,001$ ).

**Πίνακας 7: Κατανομή των μαθητών/ριών της Ε' δημοτικού ανά Γ4 ως προς την δήλωση των λόγων για τους οποίους έγινε η επιλογή Γ4 (με δυνατότητα επιλογής πολλαπλών λόγων) (N=344)**

ΛΟΓΟΙ	ΓΛΩΣΣΑ ΕΠΙΛΟΓΗΣ					
	ΓΑΛΛΙΚΑ		ΓΕΡΜΑΝΙΚΑ		ΣΥΝΟΛΟ	
	N	% (Επί του συνόλου των μαθητών /τριών της γαλλικής)	N	% (Επί του συνόλου των μαθητών/τριών της γερμανικής)	N	% (Επί του συνόλου του δείγματος)
<b>Θέλεις να επισκεφθείς τη χώρα / τις χώρες, όπου ομιλείται</b>	131	72.4	104	63.8	235	68.3
<b>Θα σε βοηθήσει να σπουδάσεις</b>	95	52.5	101	62	196	57
<b>Είναι μια γλώσσα που σου αρέσει να την ακούς*</b>	112	61.9	76	46.6	188	54.7
<b>Σου αρέσει περισσότερο από την άλλη γλώσσα που είχες να επιλέξεις</b>	101	55.8	84	51.5	185	53.8
<b>Θα σε βοηθήσει να βρεις δουλειά*</b>	76	42	97	59.5	173	50.3
<b>Ομιλείται σε πολλές χώρες</b>	74	40.9	77	47.2	151	43.9

<i>Είναι μια ξένη γλώσσα που γνωρίζει κάποιος από τους γονείς σου</i>	65	35.9	62	38	127	36.9
<i>Είναι μια ξένη γλώσσα που μοιάζει με την/τις ξένη/ξένες γλώσσες που ήδη γνωρίζεις</i>	55	30.4	63	38.7	118	34.3
<i>Την προτιμούν οι περισσότεροι φίλοι σου / φίλες σου</i>	39	21.5	47	28.8	86	25
<i>Σου αρέσουν τραγούδια και ταινίες σε αυτή τη γλώσσα</i>	41	22.7	35	21.5	76	22.1
<i>Την μαθαίνεις ήδη σε φροντιστήριο ξένων γλωσσών</i>	41	22.7	35	21.5	76	22.1
<i>Έχεις συγγενείς στη χώρα/ στις χώρες όπου ομιλείται*</i>	15	8.3	53	32.5	68	19.8

*\* Λόγοι στους οποίους παρατηρήθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα σε μαθητές/ριες με επιλογή τη γαλλική ή τη γερμανική γλώσσα (έλεγχος  $\chi^2$ ,  $df=1$ , μονής κατεύθυνσης)*

#### 4.4.1.2. Λόγοι επιλογής Γ4 στο γυμνάσιο για τους/τις μαθητές/τριες της Α' τάξης του γυμνασίου

Στη συνέχεια, εξετάστηκαν οι απαντήσεις των μαθητών/τριών της Α' τάξης του γυμνασίου αναφορικά με τους λόγους στους οποίους θα μπορούσε να αποδοθεί η επιλογή τους για τη Γ4.

Για όλους τους λόγους συγκρίναμε τις απαντήσεις τόσο μεταξύ αγοριών και κοριτσιών (διερεύνηση πιθανής επίδρασης φύλου), όσο και μεταξύ της επιλογής της γερμανικής, της γαλλικής, της ισπανικής και της ιταλικής γλώσσας. Ο έλεγχος αυτός πραγματοποιήθηκε με τον μη παραμετρικό έλεγχο  $\chi^2$ , κατάλληλο για σύγκριση ποσοστών ( $df = 1$ , μονής κατεύθυνσης,  $\alpha = 0,05$ ).

Στον **Πίνακα 8** παρουσιάζονται οι λόγοι στους οποίους οι μαθητές/ριες αποδίδουν την επιλογή τους για τη Γ4. Όπως είδαμε και στα αποτελέσματα για το δημοτικό, οι μαθητές/ριες μπορούσαν να επιλέξουν έναν ή περισσότερους λόγους. Ο πιο δημοφιλής λόγος για την επιλογή της 2<sup>ης</sup> ξένης γλώσσας είναι η **επιθυμία για επίσκεψη στη χώρα ή τις χώρες, όπου η γλώσσα αυτή ομιλείται** (το 58,7% του συνόλου των μαθητών/τριών). Τον λόγο αυτόν, τον επέλεξαν με μεγαλύτερη

συχνότητα οι μαθητές/τριες της ισπανικής (78%) και της γαλλικής γλώσσας (67,8%) ( $\chi^2 = 24,11$   $df=3$   $p<0,001$ ).

Ο επόμενος λόγος σε σειρά ποσοστού προτίμησης, είναι το ότι είναι **μια γλώσσα που τους αρέσει να την ακούν** (56,4%). Και εδώ οι μαθητές/τριες της ισπανικής (78%), της ιταλικής (70%) αλλά και της γαλλικής (65,8%) τον δήλωσαν ως λόγο σε μεγαλύτερο ποσοστό από τους/τις μαθητές/τριες της γερμανικής (39,3%) ( $\chi^2 = 44,50$   $df=3$   $p<0,001$ ).

Με αυξημένη προτίμηση (55,2%) επιλέχθηκε ως λόγος και οι προσδοκίες **ότι η συγκεκριμένη γλώσσα επιλογής τους θα τους βοηθήσει να βρουν δουλειά**. Αυτός ο λόγος δηλώθηκε σε μικρότερο ποσοστό από τους/τις μαθητές/τριες της ισπανικής γλώσσας (24,4%) ( $\chi^2 = 30,12$   $df=3$   $p<0,001$ ) και σε μεγαλύτερο ποσοστό από τους/τις μαθητές/τριες της γερμανικής γλώσσας (66,8%) .

Ο επόμενος λόγος, σε φθίνουσα σειρά ποσοστού επιλογής, είναι το ότι **μοιάζει με μια ξένη γλώσσα που ήδη γνωρίζουν** (52,3%), όπου δεν παρατηρήθηκαν διαφορές μεταξύ των μαθητών/τριών, και **η προσδοκία της σύνδεσης με τις σπουδές («θα σε βοηθήσει να σπουδάσεις»)** (49,1%). Αυτός ο λόγος δηλώθηκε σε υψηλότερο ποσοστό από τους/τις μαθητές/τριες της γερμανικής (58,3%) και σε χαμηλότερο από τους/τις μαθητές/τριες της ισπανικής (34,1%) ( $\chi^2 = 13,51$   $df=3$   $p<0,005$ ).

Λίγο πιο χαμηλά, κινήθηκαν τα ποσοστά της αιτιολόγησης ότι **ομιλείται σε πολλές χώρες** (47%), με τους/τις μαθητές/τριες της ιταλικής να σημειώνουν το μικρότερο ποσοστό στην επιλογή αυτού του λόγου (33,3%) ( $\chi^2 = 10,79$   $df=3$   $p<0,05$ ), και ακολουθεί ο λόγος το ότι **είναι μια γλώσσα που γνωρίζει κάποιος από τους γονείς τους** (34,4%), χωρίς όμως να εντοπίζονται στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των ομάδων.

Ένας άλλος λόγος που δηλώθηκε είναι το **ότι τους αρέσει πιο πολύ από την άλλη ή τις άλλες γλώσσες που είχαν να επιλέξουν** (35,2%). Αυτός ο λόγος σημειώθηκε ως επιλογή κυρίως για τους/τις μαθητές/τριες της ισπανικής γλώσσας (65,9%) ( $\chi^2 = 22,64$   $df=3$   $p<0,001$ ).

Πιο χαμηλά σε ποσοστά κινήθηκε η **επιλογή της ύπαρξης συγγενών σε χώρες όπου η γλώσσα αυτή ομιλείται** (29,4%), λόγος που δηλώθηκε κυρίως από τους/τις μαθητές/τριες της γερμανικής (42,2%), λιγότερο της γαλλικής (19,6%) και ακόμα λιγότερο της ισπανικής γλώσσας (4,9%) ( $\chi^2 = 38,17$  df=3  $p < 0,001$ ).

Προς τα μικρότερα ποσοστά βρίσκονται λόγοι όπως, το ότι **την προτιμούν οι περισσότεροι/ες φίλοι/ες τους** (26,6%), το ότι **την μαθαίνουν ήδη σε φροντιστήριο ξένων γλωσσών** (25,2%) και τελευταίος έρχεται ως λόγος, το ότι **τους/τις αρέσουν τραγούδια και ταινίες σε αυτή τη γλώσσα** (22,1%). Αυτός ο λόγος δηλώθηκε περισσότερο από τους/τις μαθητές/τριες που επέλεξαν τη γαλλική γλώσσα (33,2%), καθώς και την ισπανική (26,8%) και λιγότερο από αυτούς/ες που επέλεξαν τη γερμανική γλώσσα (12,8%) ( $\chi^2 = 27,04$  df=3  $p < 0,001$ ).

Και για το γυμνάσιο πραγματοποιήσαμε έλεγχο  $\chi^2$  για να συγκρίνουμε τις προτιμήσεις των μαθητών/τριών ως προς τη γαλλική ή γερμανική γλώσσα, αναφορικά με τους λόγους που την επέλεξαν και ανά περιοχή (Άρτα – Κιλκίς – Β' Αθηνών). Ο έλεγχος  $\chi^2$  πραγματοποιήθηκε ξεχωριστά για κάθε λόγο επιλογής και κατέδειξε στατιστικά σημαντικές διαφοροποιήσεις, κυρίως, για την περιοχή του Κιλκίς.

Πιο συγκεκριμένα, η ανάλυση έδειξε ότι ειδικά για τον ν. Κιλκίς, οι λόγοι για τους οποίους επιλέγουν οι μαθητές/τριες του συγκεκριμένου νομού να διδαχθούν τη γαλλική γλώσσα, περιορίζονται κυρίως σε λόγους πολιτισμικού χαρακτήρα, όπως, επί παραδείγματι, η επιλογή από το 37,7% των εν λόγω μαθητών/τριών του λόγου **«σου αρέσουν ταινίες και τραγούδια στη γλώσσα αυτή»** (αν και παρατηρήθηκε με συνέπεια η προτίμηση αυτού του λόγου γενικά από όλους/ες τους/τις μαθητές/τριες των γαλλικών όλων των περιοχών) έναντι του 14% των μαθητών/τριών που επέλεξαν τη γερμανική γλώσσα ( $\chi^2 = 14,64$  df=1  $p = 0,01$ ), καθώς και ότι πρόκειται για **μία γλώσσα που τους/τις αρέσει να την ακούν**, διότι επιλέγεται από το 64,4% των μαθητών/τριών που επέλεξαν τα γαλλικά και μόλις από το 31,9% των μαθητών/τριών που επέλεξαν τα γερμανικά ( $\chi^2 = 28,13$  df=1  $p < 0,001$ ). Αντίστοιχα, και ο λόγος **«θέλεις να επισκεφθείς τη χώρα / τις χώρες όπου ομιλείται»**, επίσης επιλέχθηκε ειδικά στον ν. Κιλκίς, από τη μεγάλη πλειοψηφία των μαθητών/τριών που επέλεξαν τη γαλλική



γλώσσα (78,3%), έναντι των μαθητών/τριών που επέλεξαν να διδαχθούν τη γερμανική γλώσσα (37,2%) ( $\chi^2 = 30,33$  df=1  $p<0,001$ ).

Από την άλλη, και πάλι ειδικότερα στον ν. Κιλκίς, από τους/τις μαθητές/τριες που διδάσκονται τη γερμανική γλώσσα επιλέγεται, σε διπλάσιο ποσοστό (62,8% για τους/τις μαθητές/τριες των γερμανικών έναντι 31,9% για τους/τις μαθητές/τριες των γαλλικών), ο λόγος ότι **θα βοηθηθούν στην εύρεση εργασίας** ( $\chi^2 = 17,20$  df=1  $p<0,001$ ), όπως επίσης και το ότι **θα βοηθηθούν στις μελλοντικές σπουδές τους**, λόγος που επιλέγεται από το 50,4% των μαθητών/τριών που επιλέγουν τα γερμανικά, έναντι του 30,4% που επιλέγουν τα γαλλικά ( $\chi^2 = 7,28$  df=1  $p=0,005$ ). Τέλος, ειδικά για τον ν. Κιλκίς, για την πλειοψηφία των παιδιών που επιλέγουν τη γερμανική γλώσσα επιλέγεται ως λόγος η **ύπαρξη συγγενών στη χώρα/ στις χώρες όπου ομιλείται**, καθώς επιλέχθηκε από το 54,3% των μαθητών/τριών που επέλεξαν τη γερμανική γλώσσα, έναντι μόλις του 15,9% των μαθητών/τριών που επέλεξαν να διδαχθούν τη γαλλική γλώσσα ( $\chi^2 = 27,31$  df=1  $p<0,001$ ).

Όσον αφορά το φύλο δεν παρατηρήθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές ως προς την προτίμηση των λόγων ανάμεσα σε αγόρια και κορίτσια, με εξαίρεση την προτίμηση του λόγου, όπως και στην Ε' τάξη του δημοτικού, ότι **είναι μια γλώσσα που τους/τις αρέσει να την ακούν** που δηλώθηκε σε υψηλότερο ποσοστό προτίμησης από τα κορίτσια (65,4%) σε σχέση με τα αγόρια (48,6%) ( $\chi^2 = 14,29$  df=1  $p<0,001$ ). Επίσης, τα αγόρια δήλωσαν σε μεγαλύτερο ποσοστό (34,8%) σε σύγκριση με τα κορίτσια (19,3%) ότι επιλέγουν την γλώσσα αυτή με βάση το κριτήριο ότι **την προτιμούν οι περισσότεροι φίλοι τους** ( $\chi^2 = 14,92$  df=1  $p<0,001$ ).

**Πίνακας 8: Κατανομή των μαθητών/ριών της Α' γυμνασίου ανά Γ4 ως προς τη δήλωση των λόγων για τους οποίους έγινε η επιλογή (με δυνατότητα επιλογής πολλαπλών λόγων) (N=512)**

ΛΟΓΟΙ	ΓΛΩΣΣΑ ΕΠΙΛΟΓΗΣ									
	ΣΥΝΟΛΟ		ΓΑΛΛΙΚΑ		ΓΕΡΜΑΝΙΚΑ		ΙΣΠΑΝΙΚΑ		ΙΤΑΛΙΚΑ	
	N	%	N	% (Επί του συνόλου των μαθητών/τριών της γαλλικής)	N	% (Επί του συνόλου των μαθητών/τριών της γερμανικής)	N	% (Επί του συνόλου των μαθητών/τριών της ισπανικής)	N	% (Επί του συνόλου των μαθητών/τριών της ιταλικής)
<b>Θέλεις να επισκεφθείς τη χώρα / τις χώρες όπου ομιλείται*</b>	300	58.7	135	67.8	101	47.9	32	78	32	53.3
<b>Είναι μια γλώσσα που σου αρέσει να την ακούς*</b>	288	56.4	131	65.8	83	39.3	32	78	42	70
<b>Θα σε βοηθήσει να βρεις δουλειά*</b>	282	55.2	98	49.2	141	66.8	10	24.4	33	55
<b>Είναι μια ξένη γλώσσα που μοιάζει με την/τις ξένη/ξένες γλώσσες που ήδη γνωρίζεις</b>	267	52.3	109	54.8	106	49.8	24	58.5	29	48.3
<b>Θα σε βοηθήσει να σπουδάσεις*</b>	251	49.1	87	43.7	123	58.3	14	34.1	27	45
<b>Ομιλείται σε πολλές χώρες*</b>	240	47	85	42.7	115	54.5	20	48.8	20	33.3
<b>Είναι μια ξένη γλώσσα που γνωρίζει κάποιος από τους γονείς σου</b>	176	34.4	69	34.7	77	36.5	6	14.6	24	40
<b>Σου αρέσει περισσότερο από την άλλη γλώσσα που</b>	180	35.2	57	28.6	75	35.5	27	65.9	21	35

<i>είχες να επιλέξεις *</i>										
<i>Έχεις συγγενείς στη χώρα/ στις χώρες όπου ομιλείται*</i>	150	29.4	39	19.6	89	42.2	2	4.9	20	33.3
<i>Την προτιμούν οι περισσότεροι/ες φίλοι σου / φίλες σου</i>	136	26.6	53	26.6	60	28.4	8	19.5	15	25
<i>Την μαθαίνεις ήδη σε φροντιστήριο ξένων γλωσσών</i>	129	25.2	52	26.1	63	29.9	4	9.8	10	16.7
<i>Σου αρέσουν τραγούδια και ταινίες σε αυτή τη γλώσσα*</i>	113	22.1	66	33.2	27	12.8	11	26.8	9	15.

---

\*Λόγοι στους οποίους παρατηρήθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα σε μαθητές/ριες με επιλογή τη γαλλική ή τη γερμανική γλώσσα (έλεγχος  $\chi^2$ ,  $df=1$ , μονής κατεύθυνσης)

---

#### 4.4.1.3. Λόγοι επιλογής Γ4 για τους μαθητές/τριες της Α' τάξης του λυκείου

Όπως, ήδη, αναφέραμε, και οι μαθητές/τριες του λυκείου ερωτήθηκαν για τους λόγους που θεωρούν ότι τους/τις είχαν οδηγήσει, κατά το παρελθόν, να κάνουν τη συγκεκριμένη επιλογή Γ4. Στη συγκεκριμένη περίπτωση, όπως, ήδη, έχει αναφερθεί, συμπεριελήφθησαν στις αναλύσεις μας μόνο οι απαντήσεις των μαθητών/τριών που δεν άλλαξαν την επιλογή τους από το δημοτικό στο γυμνάσιο, δηλαδή οι 410 από τους 523 μαθητές/τριες (78,4%), οι συνεπείς στην επιλογή της Γ4, δεδομένου ότι κρίθηκε ότι με τον τρόπο που τους τέθηκε η ερώτηση δε διευκρινιζόταν εάν οι μαθητές/τριες στην απάντησή τους θα αναφερόντουσαν στη γλώσσα που επέλεξαν στο γυμνάσιο ή στο δημοτικό.

Στον **Πίνακα 9** λοιπόν, παρουσιάζεται μια σειρά από λόγους στους οποίους οι μαθητές/τριες αποδίδουν την επιλογή της Γ4. Οι μαθητές/ριες και του λυκείου μπορούσαν να επιλέξουν έναν ή περισσότερους λόγους. Όπως φαίνεται, λοιπόν, στον **Πίνακα 9**, ο πιο δημοφιλής λόγος για την επιλογή της Γ4 είναι **οι προσδοκίες των μαθητών/ριών ότι η συγκεκριμένη γλώσσα επιλογής τους θα τους/τις βοηθήσει να βρουν δουλειά** (65,9%). Εδώ παρατηρήθηκαν στατιστικά σημαντικά διαφορές ( $\alpha=0,05$ ) ανάμεσα στους/στις μαθητές/ριες που επέλεξαν τη γαλλική ή τη γερμανική γλώσσα. Συγκεκριμένα οι μαθητές/ριες που επέλεξαν τη γερμανική δήλωσαν σε μεγαλύτερο ποσοστό τον συγκεκριμένο λόγο (77,7%), σε σύγκριση με τους/τις μαθητές/ριες που επέλεξαν τη γαλλική γλώσσα (55,9%) ( $\chi^2 = 21,35$  df=1  $p<0,001$ ).

Ο επόμενος λόγος σε ποσοστό επιλογής (62,5%) είναι **η σύνδεση της συγκεκριμένης επιλογής με τις σπουδές («θα σε βοηθήσει να σπουδάσεις»)**, όπου οι μαθητές/τριες που επέλεξαν τη γερμανική γλώσσα σημείωσαν υψηλότερα ποσοστά (71,3%) σε σύγκριση με τους/τις μαθητές/τριες που επέλεξαν τη γαλλική (55%) ( $\chi^2 = 11,46$  df=1  $p<0,001$ ).

Στη συνέχεια, ακολουθεί ως λόγος για την επιλογή της Γ4, **η επιθυμία για επίσκεψη στη χώρα ή στις χώρες, όπου η γλώσσα αυτή ομιλείται** (το 61%) με τους/τις μαθητές/τριες που επέλεξαν τη γαλλική γλώσσα να σημειώνουν υψηλότερα ποσοστά (67,3%) σε σύγκριση με τους/τις μαθητές/τριες της γερμανικής (53,7%) ( $\chi^2 = 8,82$  df=1  $p<0,005$ ).

Ο επόμενος λόγος σε φθίνουσα σειρά ποσοστού επιλογής, είναι ότι **η συγκεκριμένη γλώσσα επιλογής, τους/τις άρεσε περισσότερο από την άλλη διαθέσιμη γλώσσα** (59,3%). Εδώ, οι μαθητές/τριες που επέλεξαν τη γαλλική γλώσσα σημείωσαν υψηλότερα ποσοστά (66,4%) σε σύγκριση με τους/τις μαθητές/τριες που επέλεξαν τη γερμανική (51,1%) ( $\chi^2 = 9,83$  df=1  $p=,001$ ).

Ακολουθούν, με φθίνουσα σειρά, οι λόγοι το ότι **ομιλείται σε πολλές χώρες** (58,1%), το ότι **τη μαθαίνουν ήδη σε φροντιστήριο ξένων γλωσσών** (39,9%) και το ότι **μοιάζει με μια ξένη γλώσσα που ήδη γνωρίζουν** (38,7%), στους οποίους λόγους δε σημειώθηκαν διαφορές μεταξύ των μαθητών/τριών που επέλεξαν τη γαλλική ή τη γερμανική γλώσσα.

Από το 19,4% επιλέχθηκε ως λόγος το **ότι έχουν συγγενείς στην χώρα όπου η γλώσσα αυτή ομιλείται** (19,4%), λόγος που δηλώθηκε σχεδόν σε τριπλάσιο ποσοστό από τους/τις μαθητές/τριες της γερμανικής γλώσσας (29,8%), σε σύγκριση με τους/τις μαθητές/τριες της γαλλικής γλώσσας (10,5%) ( $\chi^2 = 24,27$   $df=1$   $p<0,001$ ), ενώ από το 30,9% των μαθητών/τριών επιλέχθηκε ως λόγος το **ότι είναι μια γλώσσα που τους/τις αρέσει να την ακούν**, κυρίως από τους/τις μαθητές/τριες της γαλλικής (40,9%) σε σύγκριση με τους/τις μαθητές/τριες της γερμανικής (19,1%) ( $\chi^2 = 22,49$   $df=1$   $p<0,001$ ). Το 25,5% των μαθητών/τριών επέλεξε ως λόγο ότι **είναι μια γλώσσα που γνωρίζει κάποιος από τους γονείς τους**.

Το 17,6% των μαθητών/τριών δήλωσε ότι **είναι μια γλώσσα που τη προτιμούν οι περισσότεροι/ες φίλοι/ες τους**, κυρίως για τους/τις μαθητές/τριες που επέλεξαν να διδαχθούν τη γαλλική γλώσσα (22,3%), εν συγκρίσει με τους/τις μαθητές/τριες που επέλεξαν να διδαχθούν τη γερμανική γλώσσα (12,2%) ( $\chi^2 = 7,03$   $df=1$   $p=0,005$ ).

Τέλος, το μικρότερο ποσοστό επιλογής σημείωσε ο λόγο **ότι τους/τις αρέσουν τραγούδια και ταινίες σε αυτή τη γλώσσα** (15,7%), λόγος που επιλέχθηκε από διπλάσιους μαθητές/τριες της γαλλικής (20,5%), σε σύγκριση με τους/τις μαθητές/τριες της γερμανικής (10,1%) ( $\chi^2 = 8,21$   $df=1$   $p<0,005$ ).

Και για το λύκειο πραγματοποιήσαμε έλεγχο  $\chi^2$  για να συγκρίνουμε τις προτιμήσεις των μαθητών/τριών για τους λόγους που επέλεξαν τη Γ4, σε σύγκριση ως προς τη γλώσσα επιλογής (γαλλικά – γερμανικά), ανά περιοχή (Άρτα – Κιλκίς – Β' Αθηνών). Ο έλεγχος  $\chi^2$  πραγματοποιήθηκε ξεχωριστά για κάθε λόγο επιλογής.

Και εδώ η ανάλυση έδειξε ότι, ειδικά, για τον ν. Κιλκίς, υπάρχει μια προτεραιότητα ως προς την **ύπαρξη συγγενών στη χώρα/ στις χώρες όπου ομιλείται**, καθώς αυτός ως λόγος επιλέχθηκε από το 35,7% των μαθητών/τριών που επέλεξαν τα γερμανικά, έναντι του 16,4% των μαθητών/τριών που επέλεξαν τα γαλλικά ( $\chi^2 = 7,40$   $df=1$   $p<0,005$ ). Τέλος, και μόνο για την περιοχή της Β' Αθήνας, υπήρξαν διαφορές ως προς την επιλογή του λόγου **την προτιμούν οι περισσότεροι/ες φίλοι/ες μου**, που δηλώθηκε ως λόγος, κυρίως από τους/τις μαθητές/τριες που επέλεξαν τη γαλλική γλώσσα (22,5%), έναντι των μαθητών/τριών που επέλεξαν να διδαχθούν τη γερμανική γλώσσα (7,7%) ( $\chi^2 = 7,22$   $df=1$   $p=0,005$ ).

Αναφορικά με το φύλο των μαθητών/τριών δεν παρατηρήθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές, με εξαίρεση την συχνότερη προτίμηση του λόγου ότι **είναι μια γλώσσα που τους/τις αρέσει να την ακούν** που δηλώθηκε σε υψηλότερο ποσοστό προτίμησης από τα κορίτσια (38%) σε σχέση με τα αγόρια (21,8%) ( $\chi^2 = 12,36$  df=1  $p < 0,001$ ).

**Πίνακας 9: Κατανομή των μαθητών/ριών της Α' λυκείου ανά Γ4 ως προς τη δήλωση των λόγων για τους οποίους έγινε η επιλογή (με δυνατότητα επιλογής πολλαπλών λόγων) (N=410)**

ΛΟΓΟΙ	ΓΛΩΣΣΑ ΕΠΙΛΟΓΗΣ (συνεπείς στην επιλογή τους N=408)					
	ΓΑΛΛΙΚΑ		ΓΕΡΜΑΝΙΚΑ		ΣΥΝΟΛΟ	
	N	%	N	%	N	%
<b>Θα σε βοηθήσει να βρεις δουλειά*</b>	123	55.9	146	77.7	269	65.9
<b>Θα σε βοηθήσει να σπουδάσεις*</b>	121	55	134	71.3	255	62.5
<b>Θέλεις να επισκεφθείς τη χώρα / τις χώρες όπου ομιλείται*</b>	148	67.3	101	53.7	249	61.0
<b>Σου αρέσει περισσότερο από την άλλη γλώσσα που είχες να επιλέξεις*</b>	146	66.4	96	51.1	242	59.3
<b>Ομιλείται σε πολλές χώρες</b>	123	55.9	114	60.6	237	58.1
<b>Την μαθαίνεις ήδη σε φροντιστήριο ξένων γλωσσών</b>	81	36.8	78	41.5	159	39.9
<b>Είναι μια ξένη γλώσσα που μοιάζει με την/τις ξένη/ξένες γλώσσες που ήδη γνωρίζεις</b>	79	35.9	79	42	158	38.7
<b>Είναι μια γλώσσα που σου αρέσει να την ακούς*</b>	90	40.9	36	19.1	126	30.9
<b>Είναι μια ξένη γλώσσα που γνωρίζει κάποιος από τους γονείς σου</b>	49	22.3	55	29.3	104	25.5
<b>Έχεις συγγενείς στη χώρα/ στις χώρες όπου ομιλείται*</b>	23	10.5	56	29.8	79	19.4
<b>Την προτιμούν οι περισσότεροι/ες φίλοι σου / φίλες σου *</b>	49	22.3	23	12.2	72	17.6

<i>Σου αρέσουν τραγούδια και ταινίες σε αυτή τη γλώσσα*</i>	45	20.5	19	10.1	64	15.7
---	----	------	----	------	----	------

\*Λόγοι στους οποίους παρατηρήθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα σε μαθητές/ριες με επιλογή τη γαλλική ή τη γερμανική γλώσσα (έλεγχος  $\chi^2$ ,  $df = 1$ , μονής κατεύθυνσης)

#### **4.4.2. Ερωτήσεις διερεύνησης καταστασιακών κινήτρων στην επιλογή εκμάθησης της Γ4, βάσει του L2MSS του Dörnyei**

Στην προσπάθειά μας να διερευνήσουμε και τα καταστασιακά κίνητρα που, τυχόν, υπεισέρχονται και επηρεάζουν ή διαφοροποιούν την αρχική επιλογή των μαθητών/τριών για τη Γ4, χρησιμοποιήθηκαν συγκεκριμένες ερωτήσεις, οι οποίες για τους/τις μαθητές/τριες, τόσο του δημοτικού, όσο και του γυμνασίου ήταν συγχρονικές, ενώ για τους/τις μαθητές/τριες του λυκείου ήταν ιστορικές, καθώς οι απαντήσεις τους αφορούν στην εκτίμηση ενός τετελεσμένου γεγονότος, το οποίο, αν και βασίζεται στις μνήμες των μαθητών/τριών, παρόλα αυτά μπορεί να κριθεί ότι πρόκειται για πιο κατασταλαγμένες απαντήσεις, δεδομένου ότι υπάρχει η χρονική απόσταση.

Πιο συγκεκριμένα, η πρώτη ερώτηση διερεύνησης καταστασιακών κινήτρων ήταν εάν θα ήθελαν οι μαθητές/τριες να αλλάξουν την επιλογή τους. Η εν λόγω ερώτηση για ευνόητους, πλέον, λόγους υποβλήθηκε μόνο στους/ις μαθητές/τριες του δημοτικού και του γυμνασίου. Επρόκειτο για ερώτηση κλειστού τύπου με δύο επιλογές «Ναι» και «Όχι» και στην περίπτωση θετικής απάντησης, οι μαθητές/τριες καλούνταν να διευκρινίσουν για ποιον λόγο, με δεύτερη ερώτηση κλειστού τύπου με τη δυνατότητα πολλαπλών επιλογών από τέσσερις επιλογές, όπως «Δε μου αρέσει το βιβλίο», «Δε μου αρέσει ο καθηγητής», «Μου φαίνεται δύσκολη», «Το μάθημα δεν είναι ενδιαφέρον».

Στη συνέχεια, τέθηκαν πιο συγκεκριμένες ερωτήσεις διερεύνησης των παραπάνω καταστασιακών κινήτρων όπως εάν, τόσο οι μαθητές/τριες του δημοτικού όσο και του γυμνασίου, λυκείου θεωρούν το μάθημα της Γ4 ενδιαφέρον. Επρόκειτο πάλι για ερώτηση κλειστού τύπου με τέσσερις (4) επιλογές, «Πολύ, αρκετά, λίγο, καθόλου» καθώς και εάν τους αρέσουν τα βιβλία που χρησιμοποιούν στο μάθημα, πάλι με

ερώτηση κλειστού τύπου, με τις τέσσερις ίδιες παραπάνω επιλογές «Πολύ, αρκετά, λίγο, καθόλου».

Τέλος, στα ερωτηματολόγια του γυμνασίου και του λυκείου συμπεριελήφθησε και μία ακόμη ερώτηση για τα στοιχεία που θεωρούν οι μαθητές/τριες σημαντικά στον ξενόγλωσσο/η καθηγητή/τρια. Η συγκεκριμένη ερώτηση δεν υποβλήθηκε στους/ις μαθητές/τριες του δημοτικού γιατί θεωρήθηκε ότι ήταν σχετικά απαιτητική σε επίπεδο λεξιλογίου. Επρόκειτο πάλι για ερώτηση κλειστού τύπου με επτά (7) επιλογές όπως η καλή γνώση της γλώσσας που διδάσκει, η επιείκεια, η μεταδοτικότητα κ.ά..

Πρέπει να τονιστεί ότι στις αναλύσεις αυτές, αναφορικά με το ερώτημα που τέθηκε στους/στις μαθητές/τριες του δημοτικού και του γυμνασίου για το εάν θα ήθελαν να αλλάξουν την επιλογή τους, συμπεριελήφθησαν μόνο αυτοί/ες, οι οποίοι/ες διδάχθηκαν τη γλώσσα που επέλεξαν, δεδομένου ότι οι μαθητές/τριες που διδάχθηκαν άλλη γλώσσα από αυτή της επιλογής τους, θα επιθυμούσαν ούτως ή άλλως την αλλαγή. Οπότε, με αυτό το κριτήριο, από τους/τις μαθητές/τριες του δημοτικού συμμετείχαν οι 234 από τους 344 του δείγματός μας, δηλαδή το 68% (**βλ. Πίνακας 1**), ενώ από τους/τις μαθητές/τριες του γυμνασίου, το αντίστοιχο ποσοστό είναι 69,5%, δηλαδή οι 355 από τους 511 του δείγματος μας και πιο συγκεκριμένα, οι 199 μαθητές/τριες της Α' γυμνασίου, οι οποίοι/ες δήλωσαν και διδάχθηκαν τα γαλλικά και οι 156, οι οποίοι/ες δήλωσαν και διδάχθηκαν τα γερμανικά (**βλ. Πίνακας 2**).

#### **4.4.2.1. Διερεύνηση της πιθανότητας ότι κάποιοι/ες μαθητές/τριες του δημοτικού θα ήθελαν να αλλάξουν την επιλογή τους και για ποιους λόγους.**

Μόνο το 12% των μαθητών/τριών του δημοτικού απάντησε καταφατικά στο ερώτημα που τους/τις τέθηκε για το εάν θα ήθελαν να αλλάξουν την αρχική τους επιλογή. Στους πιο σημαντικούς λόγους που θα τους οδηγούσαν σε αυτή τους την απόφαση, συγκαταλέγονται η διαπίστωση ότι τελικά δεν τους/τις άρεσε η συγκεκριμένη γλώσσα, σε ποσοστό 60,7%, ότι τους φάνηκε δύσκολη, σε ποσοστό 46,4%, λόγος που δηλώθηκε σε μεγάλο ποσοστό (56,3%) από τους/τις μαθητές/τριες που επέλεξαν τη



γαλλική γλώσσα και τέλος, σε πολύ μικρότερα ποσοστά, ότι δεν τους/τις άρεσε ο/η καθηγητής/τρια (7,1%) ή το βιβλίο (3,6%).

**Πίνακας 10: Κατανομή των μαθητών/ριών της Ε' δημοτικού ανά Γ4 ως προς το ερώτημα αλλαγής της επιλογής τους και για ποιους λόγους (με δυνατότητα πολλαπλής επιλογής) (N=234)**

	<i>Μαθητές/τριες που επέλεξαν :</i>		
	<i>Γαλλικά</i>	<i>Γερμανικά</i>	<i>Σύνολο</i>
	<i>N (%)</i>	<i>N (%)</i>	<i>N (%)</i>
<b>Ναι, Θα ήθελα να αλλάξω την επιλογή μου</b>	16 (12.5)	12 (11.3)	28 (12)
<b>Λόγοι</b>			
<i>Δε μου αρέσει το βιβλίο</i>	1 (6.3)	0	1 (3.6)
<i>Δε μου αρέσει ο/η καθηγητής/τρια</i>	1 (6.3)	1 (8.3)	2 (7.1)
<i>Μου φαίνεται δύσκολη</i>	9 (56.3)	4 (33.3)	13 (46.4)
<i>Διαπίστωσα ότι δε μου αρέσει</i>	10 (62.5)	7 (58.3)	17 (60.7)

#### **4.4.2.2. Διερεύνηση της πιθανότητας ότι κάποιοι/ες μαθητές/τριες του γυμνασίου θα ήθελαν να αλλάξουν την επιλογή τους και για ποιους λόγους**

Αναφορικά με το ερώτημα για το εάν θα ήθελαν να αλλάξουν την επιλογή τους, μόνο ένα 6,7% των μαθητών/τριών του γυμνασίου που διδάχθηκε τη γλώσσα που επέλεξε, απάντησε καταφατικά. Από τους/τις μαθητές/τριες με επιλογή τα γαλλικά, απάντησε καταφατικά στη συγκεκριμένη ερώτηση το 8%, ενώ με επιλογή τα γερμανικά το 5,1%. Στους πιο σημαντικούς λόγους συγκαταλέγεται, κυρίως, η διαπίστωση ότι τους φάνηκε δύσκολη η συγκεκριμένη γλώσσα (50%), κάτι που φάνηκε ότι δηλώθηκε κυρίως από τους/τις μαθητές/τριες των γαλλικών (68,8%), σε αντίθεση με τους/τις μαθητές/τριες των γερμανικών, των οποίων το ποσοστό είναι πολύ μικρό και πιο συγκεκριμένα στο 12,5%. Δεύτερος, σε σειρά προτίμησης, λόγος είναι η διαπίστωση ότι δεν τους/τις αρέσει η συγκεκριμένη γλώσσα, με τους/τις μαθητές/τριες των γερμανικών να πλειοψηφούν σε ποσοστό 37,5%, ενώ ως τρίτος λόγος αναφέρεται ότι δεν τους/τις αρέσει ο/η καθηγητής/τρια, με το μεγαλύτερο ποσοστό να το δηλώνουν

οι μαθητές/τριες των γερμανικών (37,5%). Το ποσοστό της κατανομής για την απάντηση ότι δεν τους αρέσει το βιβλίο κυμάνθηκε σε πολύ χαμηλό επίπεδο.

**Πίνακας 11: Κατανομή των μαθητών/ριών της Α' γυμνασίου ανά Γ4 ως προς το ερώτημα αλλαγής της επιλογής τους και για ποιους λόγους (με δυνατότητα πολλαπλής επιλογής) (N=355)**

		Μαθητές/τριες που επέλεξαν :		
		Γαλλικά	Γερμανικά	Σύνολο
		N (%)	N (%)	N (%)
Ναι, Θα ήθελα να αλλάξω την επιλογή μου		16 (8)	8 (5.1)	24 (6.7)
Λόγοι	Δε μου αρέσει το βιβλίο	1 (6.3)	1 (12.5)	2 (8.3)
	Δε μου αρέσει ο/η καθηγητής/τρια	2 (12.5)	3 (37.5)	5 (20.8)
	Μου φαίνεται δύσκολη	11 (68.8)	1 (12.5)	12 (50)
	Διαπίστωσα ότι δε μου αρέσει	3 (18.8)	3 (37.5)	6 (25)

#### **4.4.2.3. Διερεύνηση των απόψεων των μαθητών/τριών για το εάν είναι το μάθημα της Γ4 ενδιαφέρον ανά τάξη φοίτησης**

Στον **Πίνακα 12**, παρουσιάζεται η κατανομή των απαντήσεων των μαθητών/τριών ως προς το κατά πόσο βρίσκουν ενδιαφέρον το μάθημα της 2<sup>ης</sup> ξένης γλώσσας, ανά τάξη φοίτησης (Ε' δημοτικού, Α' γυμνασίου, Α' λυκείου). Στις αναλύσεις αυτές συμμετέχει το σύνολο του δείγματος των μαθητών/τριών του δημοτικού, του γυμνασίου και του λυκείου.

Σε γενικές γραμμές, περίπου 6 στους 10 μαθητές/τριες (το 57,3%) δηλώνει ότι βρίσκει το μάθημα αρκετά ή λίγο ενδιαφέρον και 1 στους 3 μαθητές/τριες το βρίσκει πολύ ενδιαφέρον (34,5%). Παρατηρούμε ότι στις επιλογές «καθόλου» και «λίγο ενδιαφέρον» βρίσκεται περίπου το 22,6% των μαθητών/τριών, στο σύνολό τους, ενώ στην επιλογή του «πολύ» τείνει να είναι μικρότερος ο αριθμός των μαθητών/τριών λυκείου (25%). Ο έλεγχος  $\chi^2$  ( $\chi^2 = 49,87$  df=6  $p < 0,001$ ) έδειξε ότι οι διαφορές αυτές είναι στατιστικά σημαντικές, κάτι που είναι ενδεικτικό ίσως του ότι το ενδιαφέρον για τη Γ4 μειώνεται καθώς οι μαθητές/τριες μεγαλώνουν. Εξετάζοντας την επίδραση του φύλου, αναφορικά με το εάν τα αγόρια ή τα κορίτσια, σε διαφορετικές τάξεις

βρίσκουν περισσότερο ή λιγότερο ενδιαφέρον το μάθημα, ο έλεγχος  $\chi^2$  έδειξε στατιστικά σημαντικές τιμές μόνο στους/στις συμμετέχοντες/ουσες του λυκείου, με τις μαθήτριες να δηλώνουν ότι βρίσκουν το μάθημα της Γ4 περισσότερο ενδιαφέρον σε σύγκριση με τις αντίστοιχες δηλώσεις των αγοριών ( $\chi^2$  λυκείου= 37,12 df=3  $p<0,001$ ).

**Πίνακας 12: Εκτιμήσεις των μαθητών/τριών ως προς το ενδιαφέρον του μαθήματος της Γ4 ανά σχολική τάξη. (N=1363)**

<i>Τάξη φοίτησης</i>	<i>Βρίσκω το μάθημα ενδιαφέρον:</i>			
	<i>Καθόλου</i>	<i>Λίγο</i>	<i>Αρκετά</i>	<i>Πολύ</i>
<b>Ε' ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ</b>	25	43	112	161
<b>(%)</b>	(7.3)	(12.6)	(32.7)	(47.4)
<b>Α' ΓΥΜΝΑΣΙΟΥ</b>	46	68	207	177
<b>(%)</b>	(9.2)	(13.7)	(41.6)	(35.5)
<b>Α' ΛΥΚΕΙΟΥ</b>	40	87	265	131
<b>(%)</b>	(7.6)	(16.6)	(50.7)	(25)
<b>ΣΥΝΟΛΟ</b>	111	198	584	470
<b>(%)</b>	(8.1)	(14.5)	(42.8)	(34.5)

Στη συνέχεια, στον **Πίνακα 13**, παρατίθενται οι κατανομές των μαθητών/τριών αναφορικά με το ενδιαφέρον που θεωρούν ότι έχει το μάθημα της Γ4, ανά τάξη και ανά γλώσσα επιλογής, με γλώσσα επιλογής, είτε τα γαλλικά, είτε τα γερμανικά, δεδομένου ότι κανένας/καμία από τους/τις μαθητές/τριες του δείγματος δε διδάχθηκε κάποια άλλη ξένη γλώσσα (ισπανικά ή ιταλικά). Η κατανομή των μαθητών/τριών, ανά γλώσσα επιλογής, κρίθηκε απαραίτητη στην προσπάθεια να διερευνηθεί εάν και κατά πόσο διαφοροποιείται η άποψη των μαθητών/τριών, ανάλογα με τη γλώσσα που επέλεξαν. Με αυτό λοιπόν το κριτήριο, στον εν λόγω πίνακα συμπεριλαμβάνονται όλοι/ες οι μαθητές/τριες του δημοτικού, ανάλογα με την επιλογή τους γαλλικά ή γερμανικά, ενώ οι μαθητές/τριες του γυμνασίου και του λυκείου διαχωρίστηκαν με βάση την επιλογή της γλώσσας στο γυμνάσιο.

Ο σχετικός έλεγχος  $\chi^2$  ως προς την βαθμίδα εκπαίδευσης και την επιλογή της Γ4 (γαλλικά – γερμανικά) δεν έδειξε στατιστικά σημαντικές διαφορές.

**Πίνακας 13. Εκτιμήσεις των μαθητών/τριών ως προς το ενδιαφέρον του μαθήματος της Γ4 ανά σχολική τάξη και ανά γλώσσα επιλογής**

Τάξη φοίτησης μαθητών/ τριών		Βρίσκω το μάθημα ενδιαφέρον:			
		Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ
<b>ΔΗΜΟΤΙΚΟ</b>	<i>Γαλλικά (N=181)</i>	15 (8.3)	20 (11)	63 (34.8)	83 (45.9)
	<i>Γερμανικά (N=160)</i>	10 (6.3)	23 (14.4)	49 (30.6)	78 (48.8)
<b>ΓΥΜΝΑΣΙΟ</b>	<i>Γαλλικά (N=196)</i>	12 (6.1)	24 (12.2)	82 (41.8)	78 (39.8)
	<i>Γερμανικά (N=202)</i>	17 (8.4)	24 (11.9)	79 (39.1)	82 (40.6)
<b>ΛΥΚΕΙΟ</b>	<i>Γαλλικά (N=271)</i>	21 (7.7)	36 (13.3)	139 (51.3)	75 (27.7)
	<i>Γερμανικά (N=221)</i>	17 (7.7)	45 (20.4)	109 (49.3)	50 (22.6)

#### 4.4.2.4. Οι απόψεις των μαθητών/τριών της Γ4 ως προς τα σχολικά εγχειρίδια

Εκτός από το εάν βρίσκουν ενδιαφέρον το μάθημα, οι μαθητές/τριες ερωτήθηκαν και για το εάν τους/τις αρέσει το βιβλίο που χρησιμοποιείται στο μάθημα της Γ4, ανά τάξη φοίτησης (Ε' δημοτικού, Α' γυμνασίου, Α' λυκείου). Στις αναλύσεις αυτές συμμετέχει, όπως και παραπάνω (βλ. Πίνακα 12), το σύνολο του δείγματος των μαθητών/τριών του δημοτικού, ανάλογα με την επιλογή τους γαλλικά ή γερμανικά,

ενώ οι μαθητές/τριες του γυμνασίου και του λυκείου διαχωρίστηκαν με βάση την επιλογή της γλώσσας στο γυμνάσιο.

Όπως φαίνεται και στον **Πίνακα 14**, το 15% των μαθητών/τριών δηλώνει ότι τα βιβλία δεν είναι καθόλου ενδιαφέροντα, το 29,9% τα βρίσκει λίγο ενδιαφέροντα, αρκετά ενδιαφέροντα τα βρίσκει το 33% των μαθητών/τριών, και πολύ ενδιαφέροντα το 22,1%. Ο στατιστικός έλεγχος  $\chi^2$  για τις συγκρίσεις των μαθητών/τριών διαφορετικής σχολικής τάξης, αναφορικά με τις απόψεις τους ως προς τα βιβλία της Γ4, έδειξε ότι οι διαφορές μεταξύ των μαθητών/τριών είναι στατιστικά σημαντικές, με τους/τις μεγαλύτερους/ες μαθητές/τριες να είναι και οι λιγότερο ικανοποιημένοι/ες ( $\chi^2 = 160,04$  df=6  $p < 0,001$ ).

Εξετάζοντας την επίδραση του φύλου, αναφορικά με το εάν στα αγόρια ή στα κορίτσια αρέσει περισσότερο ή λιγότερο το σχολικό εγχειρίδιο, ο έλεγχος  $\chi^2$  ( $\chi^2 = 21,8$  df=3  $p = 0,001$ ) έδειξε ότι οι διαφορές αυτές υπάρχουν, κυρίως, στους/στις συμμετέχοντες/ουσες του λυκείου, με τις μαθήτριες να δηλώνουν ότι τις άρεσαν τα βιβλία που χρησιμοποιούσαν στο μάθημα της Γ4 σε μεγαλύτερο ποσοστό σε σύγκριση με τα αγόρια.

**Πίνακας 14:** Εκτιμήσεις των μαθητών/τριών ως προς το κατά πόσο τους αρέσουν τα σχολικά εγχειρίδια που χρησιμοποιούν στο μάθημα της Γ4, ανά σχολική τάξη (N=1323)

<i>Τάξη φοίτησης μαθητών/τριών</i>	<i>Μου αρέσουν τα βιβλία του μαθήματος:</i>			
	<i>Καθόλου</i>	<i>Λίγο</i>	<i>Αρκετά</i>	<i>Πολύ</i>
<b>Ε' ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ</b> <b>(N=342)</b>	21 (6.1)	68 (19.9)	116 (33.9)	137 (40.1)
<b>Α' ΓΥΜΝΑΣΙΟΥ</b> <b>(N=459)</b>	78 (17)	115 (25.1)	151 (32.9)	115 (25.1)
<b>Α' ΛΥΚΕΙΟΥ</b> <b>(N=522)</b>	99 (19)	213 (40.8)	169 (32.4)	41 (7.9)
<b>ΣΥΝΟΛΟ</b> <b>(N=1323)</b>	198 (15)	396 (29.9)	436 (33)	293 (22.1)

Στη συνέχεια και στον **Πίνακα 15**, παραθέτουμε τις κατανομές των μαθητών/τριών στους βαθμούς ικανοποίησης ανά τάξη και ανά γλώσσα επιλογής, γαλλικά ή γερμανικά. Ο σχετικός έλεγχος  $\chi^2$  ως προς την τάξη στην οποία φοιτούν και ως προς την επιλογής της 2<sup>ης</sup> ξένης γλώσσας (γαλλικά – γερμανικά) δεν έδειξε στατιστικά σημαντικές διαφορές.

**Πίνακας 15: Εκτιμήσεις των μαθητών/τριών ως προς τα σχολικά εγχειρίδια που χρησιμοποιούνται στο μάθημα της Γ4, ανά σχολική βαθμίδα και ανά γλώσσα επιλογής**

<i>Τάξη φοίτησης μαθητών/τριών</i>		<i>Μου αρέσουν τα βιβλία του μαθήματος:</i>			
		<b>Καθόλου</b>	<b>Λίγο</b>	<b>Αρκετά</b>	<b>Πολύ</b>
<b>ΔΗΜΟΤΙΚΟ (N=341)</b>	<i>Γαλλικά</i>	15 (8.3)	34 (18.8)	58 (32)	74 (40.9)
	<i>Γερμανικά</i>	6 (3.8)	34 (21.3)	58 (36.3)	62 (38.8)
	<b>Σύνολο</b>	21 (6.2)	68 (19.9)	116 (34)	136 (39.9)
<b>ΓΥΜΝΑΣΙΟ (N=371)</b>	<i>Γαλλικά</i>	26 (14.1)	46 (24.9)	62 (33.5)	51 (27.6)
	<i>Γερμανικά</i>	23 (12.4)	46 (24.7)	65 (34.9)	52 (28)
	<b>Σύνολο</b>	49 (13.2)	81 (24.8)	118 (34.2)	99 (27.8)
<b>ΛΥΚΕΙΟ (N=491)</b>	<i>Γαλλικά</i>	47 (17.4)	107 (39.6)	90 (33.3)	26 (9.6)
	<i>Γερμανικά</i>	44 (19.9)	91 (41.2)	76 (34.4)	10 (4.5)
	<b>Σύνολο</b>	91 (18.5)	198 (40.3)	166 (33.8)	36 (7.3)

#### **4.4.2.5. Οι απόψεις των μαθητών/τριών της Γ4 ως προς τα στοιχεία που θεωρούν σημαντικά στον/ην καθηγητή/τρια ξένων γλωσσών**

Στη συνέχεια, διερευνήθηκαν οι απόψεις των μαθητών/τριών του γυμνασίου και του λυκείου, ως προς τα χαρακτηριστικά του/της καθηγητή/ριας της ξένης γλώσσας που θεωρούν σημαντικά. Τα χαρακτηριστικά που προσφέρθηκαν στους/στις μαθητές/τριες να επιλέξουν ήταν η καλή γνώση της γλώσσας, η επιείκεια, η

μεταδοτικότητα, η υπομονή, ο ευχάριστος χαρακτήρας και η εμπειρία. Αυτή η ερώτηση δεν υποβλήθηκε στους/στις μαθητές/τριες του δημοτικού, διότι θεωρήθηκε ιδιαίτερα απαιτητική από πλευράς λεξιλογίου για τόσο μικρούς/ες μαθητές/τριες.

Στον **Πίνακα 16**, παρουσιάζεται η κατανομή των μαθητών/τριών μόνο ανά σχολική τάξη, ως προς τις επιλογές των χαρακτηριστικών που θεωρούν σημαντικά στον/ην καθηγητή/τρια ξένων γλωσσών και συμμετείχαν όλοι/ες οι μαθητές/τριες του γυμνασίου και του λυκείου. Η **καλή γνώση της γλώσσας**, επιλέχθηκε από το μεγαλύτερο ποσοστό των μαθητών/τριών (60,2%), ως επιθυμητό χαρακτηριστικό του καθηγητή/τριας της ξένης γλώσσας. Ο στατιστικός έλεγχος  $\chi^2$  για τον έλεγχο των διαφορών ανάμεσα στους/στις μαθητές/τριες γυμνασίου – λυκείου ως προς την επιλογή των χαρακτηριστικών έδειξε ότι οι μαθητές/τριες του γυμνασίου επιλέγουν σε μεγαλύτερο ποσοστό (63,3%), σε σύγκριση με τους/τις μαθητές/τριες λυκείου (57,1%) την καλή γνώση της γλώσσας, ως σημαντικό χαρακτηριστικό του/της καθηγητή/τριας ξένης γλώσσας ( $\chi^2 = 4,18$   $df=1$   $p<0,005$ ). Η επιείκεια επιλέγεται, επίσης, σε μεγαλύτερο ποσοστό ως σημαντικό χαρακτηριστικό από τους/τις μαθητές/τριες γυμνασίου (23,3%) σε σύγκριση με τους/τις μαθητές/τριες του λυκείου (13%) ( $\chi^2 = 18,40$   $df=1$   $p<0,001$ ), αν και στο σύνολό της επιλέχθηκε από ένα χαμηλά, σχετικά, ποσοστό μαθητών/τριών (18,1%).

Η μεταδοτικότητα από την άλλη, επιλέγεται σε υψηλό ποσοστό από όλους τους/τις μαθητές/τριες (58,4%) και ειδικότερα επιλέγεται ως χαρακτηριστικό σε μεγαλύτερο βαθμό από τους/τις μαθητές/τριες του λυκείου (66,9%), σε σύγκριση με τους/τις μαθητές/τριες του γυμνασίου (49,7%) ( $\chi^2 = 31,24$   $df=1$   $p<0,001$ ). Για το χαρακτηριστικό της υπομονής (29,8% επί του συνόλου των μαθητών/τριών), δεν παρατηρήθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα σε μαθητές/τριες γυμνασίου (32,3%) και λυκείου (27,3). Διαφορές δεν παρατηρήθηκαν ούτε και για το χαρακτηριστικό του ευχάριστου χαρακτήρα (γυμνάσιο: 42,6% - λύκειο: 39,5%), χαρακτηριστικό το οποίο επιλέχθηκε σε υψηλό ποσοστό από όλους/ες τους/τις μαθητές/τριες (41%). Τέλος, διαφορές δεν παρατηρήθηκαν ανάμεσα σε μαθητές/τριες γυμνασίου – λυκείου ούτε ως προς την επιλογή του χαρακτηριστικού της εμπειρίας (γυμνάσιο: 31,6% - λύκειο: 32,1%), καθώς επιλέχθηκε από το 1/3 (το 31,8%) όλων των μαθητών/τριών.

Αναφορικά με την επίδραση του φύλου, δεν εντοπίστηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές συνολικά ανάμεσα σε αγόρια και σε κορίτσια. Όταν όμως η επίδραση του φύλου διερευνήθηκε σε συνδυασμό με την τάξη φοίτησης, εντοπίστηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές, ως εξής: ως προς το χαρακτηριστικό της γνώσης, αυτό επιλέχθηκε από τα κορίτσια του λυκείου (62,1%) σε μεγαλύτερο ποσοστό σε σύγκριση με τα αγόρια (50,4%) ( $\chi^2 = 7,06$   $df=1$   $p<0,05$ ). Διαφορές παρατηρήθηκαν, επίσης, στους/στις μαθητές/τριες του γυμνασίου, ως προς την επιλογή του χαρακτηριστικού της επιείκειας, καθώς τα αγόρια την επέλεξαν σε μεγαλύτερο ποσοστό (27,5%) σε σύγκριση με τα κορίτσια (18,9%) ( $\chi^2 = 5,30$   $df=1$   $p<0,05$ ). Τέλος, διαφορές παρατηρήθηκαν και στο χαρακτηριστικό της μεταδοτικότητας, όπου τα κορίτσια το επιλέγουν σε μεγαλύτερο ποσοστό (72%) σε σύγκριση με τα αγόρια (60,3%) ( $\chi^2 = 7,91$   $df=1$   $p<0,005$ ).

**Πίνακας 16: Απόψεις των μαθητών/τριών στο μάθημα της Γ4, ως προς τα στοιχεία που θεωρούν σημαντικά στον/ην καθηγητή/τρια ξένης γλώσσας**

Τάξη φοίτησης μαθητών/τριών	Τα στοιχεία που θεωρώ σημαντικά στον/ην καθηγητή/τρια ξένης γλώσσας					
	Καλή γνώση γλώσσας	Επιείκεια	Μεταδο- τικότητα	Υπομονή	Ευχάρι- στος χαρακτή- ρας	Εμπειρία
<b>Α' Γυμνασίου (N=507)</b>	321 (63.3)	118 (23.3)	252 (49.7)	164 (32.3)	216 (42.6)	160 (31.6)
<b>Α' Λυκείου (N=517)</b>	295 (57.1)	67 (13)	346 (66.9)	141 (27.3)	204 (39.5)	166 (32.1)
<b>ΣΥΝΟΛΟ</b>	616 (60.2)	185 (18.1)	598 (58.4)	305 (29.8)	420 (41)	326 (31.8)

#### 4.4.3. Παράγοντες επιρροής: οικογενειακό/φιλικό/σχολικό περιβάλλον

Στην προσπάθεια να διερευνηθεί εάν και από ποιον/α επηρεάζονται οι μαθητές/τριες στην επιλογή τους για τη Γ4, συμπεριλήφθηκε και στα τρία ερωτηματολόγια (δημοτικού/γυμνασίου/λυκείου) η ερώτηση εάν τους βοήθησε κάποιος/α στην επιλογή τους. Πρόκειται για ερώτηση κλειστού τύπου, πολλαπλών επιλογών, με τις εξής επιλογές: «Οι γονείς μου», «Τα αδέλφια μου», «Οι φίλοι/ες



μου», «Οι καθηγητές/τριες μου στο φροντιστήριο ξένων γλωσσών», Ο/Η διευθυντής/διευθύντρια, Κανείς/καμία».

#### **4.4.3.1. Καταγραφή των απόψεων των μαθητών/τριών της Ε' δημοτικού για το εάν επηρεάστηκαν από κάποιον/αν στην επιλογή της Γ4**

Όπως φαίνεται στον πίνακα που ακολουθεί (Πίνακας 17), ο οποίος παρουσιάζει την κατανομή των μαθητών/τριών σε σχέση με το ερώτημα αυτό, τόσο αναλυτικά ανά γλώσσα επιλογής (γαλλικά – γερμανικά), όσο και επί του συνόλου τους, οι μαθητές/τριες του δημοτικού αποδίδουν τη λήψη βοήθειας για την επιλογή της Γ4 κυρίως στους γονείς τους (59,9%), ακολουθεί η απόδοση σε κανένα φυσικό πρόσωπο (κανείς/καμία, 26,8%), στα αδέρφια (25,2%), στους φίλους/ες (13,2%), στους καθηγητές/τριες στο φροντιστήριο ξένων γλωσσών (8,2%), στον/ην δάσκαλο/α τους (6,8%). Μόνο δύο παιδιά (0,6%) απέδωσαν την λήψη βοήθειας στον/ην διευθυντή/τρια του σχολείου.

Για να ελέγξουμε την ύπαρξη τυχόν διαφορών ανάμεσα στην επιλογή των συγκεκριμένων προσώπων ανάμεσα στους/στις μαθητές/ριες που επέλεξαν τη γαλλική ή τη γερμανική γλώσσα, πραγματοποιήσαμε και εδώ στατιστικό έλεγχο  $\chi^2$  ( $df = 1$ , μονής κατεύθυνσης), ο οποίος, όμως, δεν ανέδειξε στατιστικά σημαντικές διαφορές ( $\alpha = 0,05$ ) ανάμεσα στους/στις μαθητές/ριες.

Επίσης, διερευνήσαμε το ενδεχόμενο να υπάρχουν διαφορές ( $\alpha = 0,05$ ) ανάμεσα σε αγόρια και κορίτσια, ως προς τη δήλωση των προσώπων (έλεγχος  $\chi^2$ ,  $df = 1$ , μονής κατεύθυνσης), αλλά δεν παρατηρήθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές ( $\alpha = 0,05$ ).

**Πίνακας 17: Κατανομή των απαντήσεων των μαθητών/ριών της Ε' δημοτικού ανά Γ4 και επί συνόλου, ως προς το ερώτημα ποιος/α τους/τις βοήθησε στην επιλογή της Γ4 (με δυνατότητα επιλογής πολλαπλών λόγων) (N=345)**

<b>Ποιος/α βοήθησε στην επιλογή σου;</b>	<b>ΓΛΩΣΣΑ ΕΠΙΛΟΓΗΣ</b>					
	<b>ΓΑΛΛΙΚΑ</b>		<b>ΓΕΡΜΑΝΙΚΑ</b>		<b>ΣΥΝΟΛΟ</b>	
	<b>N</b>	<b>%</b>	<b>N</b>	<b>%</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
<b>Οι γονείς μου</b>	96	53.9	108	66.7	204	59.9
<b>Κανείς/καμία</b>	57	32	34	21	91	26.8
<b>Τα αδέρφια μου</b>	43	24.2	42	25.9	85	25.2
<b>Οι φίλοι/ες μου</b>	18	10.1	27	16.7	45	13.2
<b>Οι καθηγητές/τριες μου στο φροντιστήριο ξένων γλωσσών</b>	15	8.4	13	8	28	8.2
<b>Ο δάσκαλος μου / η δασκάλα μου</b>	11	6.2	12	7.4	23	6.8
<b>Ο διευθυντής / η διευθύντρια του σχολείου</b>	1	0.6	1	0.6	2	0.6

#### **4.4.3.2. Καταγραφή των απόψεων των μαθητών/τριών της Α' γυμνασίου για το εάν επηρεάστηκαν από κάποιον/α στην επιλογή της Γ4**

Ο Πίνακας 18 παρουσιάζει την κατανομή των μαθητών/τριών της Α' γυμνασίου σε σχέση με το ερώτημα «Σε βοήθησε κάποιος/α σε αυτή την επιλογή σου;». Οι μαθητές/τριες είχαν τη δυνατότητα επιλογής μίας ή περισσότερων απαντήσεων. Ο συγκεκριμένος πίνακας παρουσιάζει την κατανομή των μαθητών/τριών σε σχέση με το ερώτημα αυτό, τόσο αναλυτικά, ανά γλώσσα επιλογής (γαλλικά, γερμανικά, ιταλικά και ισπανικά) όσο και επί του συνόλου τους.

Και εδώ διερευνήσαμε το ενδεχόμενο να υπάρχουν διαφορές ( $\alpha=0,05$ ) ανάμεσα σε αγόρια και κορίτσια, ως προς τη δήλωση των ατόμων από τα οποία επηρεάστηκαν

(έλεγχος  $\chi^2$ ,  $df = 1$ , μονής κατεύθυνσης), αλλά δεν παρατηρήθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές ( $\alpha = 0,05$ ).

Όπως, λοιπόν, φαίνεται από τον πίνακα που ακολουθεί, οι μαθητές/τριες αποδίδουν τη λήψη βοήθειας για την επιλογή της Γ4, κυρίως, στους γονείς τους (49,4%), ακολουθεί η απόδοση σε κανένα φυσικό πρόσωπο (κανείς/καμία, 36,5%), στους/ις φίλους/ες και στα αδέρφια, με ποσοστό 18,9% και ακολουθούν οι καθηγητές/τριες στο φροντιστήριο ξένων γλωσσών (6,8%).

Για να ελέγξουμε την ύπαρξη τυχόν διαφορών στην επιλογή των συγκεκριμένων προσώπων, ανάμεσα στους/ις μαθητές/ριες που επέλεξαν τη γαλλική, τη γερμανική, την ισπανική ή την ιταλική γλώσσα, πραγματοποιήσαμε και εδώ στατιστικό έλεγχο  $\chi^2$  ( $df = 3$ , μονής κατεύθυνσης), ο οποίος ανέδειξε στατιστικά σημαντικές διαφορές μόνο στην περίπτωση, όπου οι μαθητές/τριες απάντησαν ότι κανένας/καμία δεν τους βοήθησε στην επιλογή της 2<sup>ης</sup> ξένης γλώσσας. Οι μαθητές/τριες που επέλεξαν να διδαχθούν την ισπανική και την ιταλική γλώσσα σημείωσαν τα υψηλότερα ποσοστά (56,1% και 48,3% αντίστοιχα), σε σύγκριση με τους/τις μαθητές/τριες της γαλλικής (28,1%) και της γερμανικής γλώσσας (37,4%) ( $\chi^2 = 16,48$   $df = 3$   $p < 0,001$ ).

**Πίνακας 18: Κατανομή των απαντήσεων των μαθητών/ριών της Α' γυμνασίου, ανά Γ4 και επί συνόλου, ως προς το ερώτημα ποιος/α τους/τις βοήθησε στην επιλογή της Γ4 (με δυνατότητα επιλογής πολλαπλών λόγων) (N=512)**

Ποιος/α σε βοήθησε στην επιλογή σου;	ΓΛΩΣΣΑ ΕΠΙΛΟΓΗΣ									
	ΓΑΛΛΙΚΑ		ΓΕΡΜΑΝΙΚΑ		ΙΣΠΑΝΙΚΑ		ΙΤΑΛΙΚΑ		ΣΥΝΟΛΟ	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Οι γονείς μου	111	55.8	103	48.8	14	34.1	25	41.7	253	49.4
Κανείς/καμία *	56	28.1	79	37.4	23	56.1	29	48.3	187	36.5
Οι φίλοι/ες μου	43	21.6	34	16.1	6	14.6	14	23.3	97	18.9
Τα αδέρφια μου	50	25.1	35	16.6	7	17.1	5	8.3	97	18.9
Οι καθηγητές/τριες στο φροντιστήριο	15	7.5	18	8.5	1	2.4	1	1.7	35	6.8

Ο διευθυντής /τρια του σχολείου	-	-	1	0.5	-	-	1	1.7	2	0.4
---------------------------------------	---	---	---	-----	---	---	---	-----	---	-----

\*Λόγοι στους οποίους παρατηρήθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα σε μαθητές/τριες με επιλογή τη γαλλική, τη γερμανική γλώσσα, την ισπανική ή την ιταλική γλώσσα (έλεγχος  $\chi^2$ ,  $df=3$ , μονής κατεύθυνσης)

#### 4.4.3.3. Καταγραφή των απόψεων των μαθητών/τριών της Α' λυκείου για το εάν επηρεάστηκαν από κάποιον/α στην επιλογή της Γ4

Στη συνέχεια, εξετάσαμε την κατανομή των ποσοστών των μαθητών/τριών αναφορικά με το ερώτημα ποιος/α τους/τις βοήθησε σε σχέση με την επιλογή τους, με δυνατότητα επιλογής μιας ή περισσότερων εναλλακτικών, ως προς τις προσφερόμενες επιλογές, όπως οι γονείς, τα αδέρφια, οι φίλοι/ες, ο/η δάσκαλος/α, οι καθηγητές/τριες στο φροντιστήριο ξένων γλωσσών, ο διευθυντής/τρια του σχολείου ή κανείς/καμία. Ο Πίνακας 19 παρουσιάζει την κατανομή των μαθητών/τριών σε σχέση με το ερώτημα αυτό, τόσο αναλυτικά, ανά γλώσσα επιλογής (γαλλικά – γερμανικά), όσο και επί του συνόλου τους. Και σε αυτόν τον πίνακα κατανομής των μαθητών/τριών του λυκείου κρατήσαμε μόνο τους/τις μαθητές/τριες που δεν άλλαξαν την επιλογή τους από το δημοτικό στο γυμνάσιο, για να μπορεί να γίνει η κατανομή τους ανά γλώσσα επιλογής.

Και εδώ διερευνήσαμε το ενδεχόμενο να υπάρχουν διαφορές ( $\alpha=0,05$ ) ανάμεσα σε αγόρια και κορίτσια, ως προς τη δήλωση των προσώπων (έλεγχος  $\chi^2$ ,  $df=1$ , μονής κατεύθυνσης), αλλά δεν παρατηρήθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές ( $\alpha=0,05$ ). Στατιστικά σημαντικές διαφορές δεν παρατηρήθηκαν ούτε και ανάμεσα στους/στις μαθητές/τριες που επέλεξαν τη γαλλική ή τη γερμανική γλώσσα.

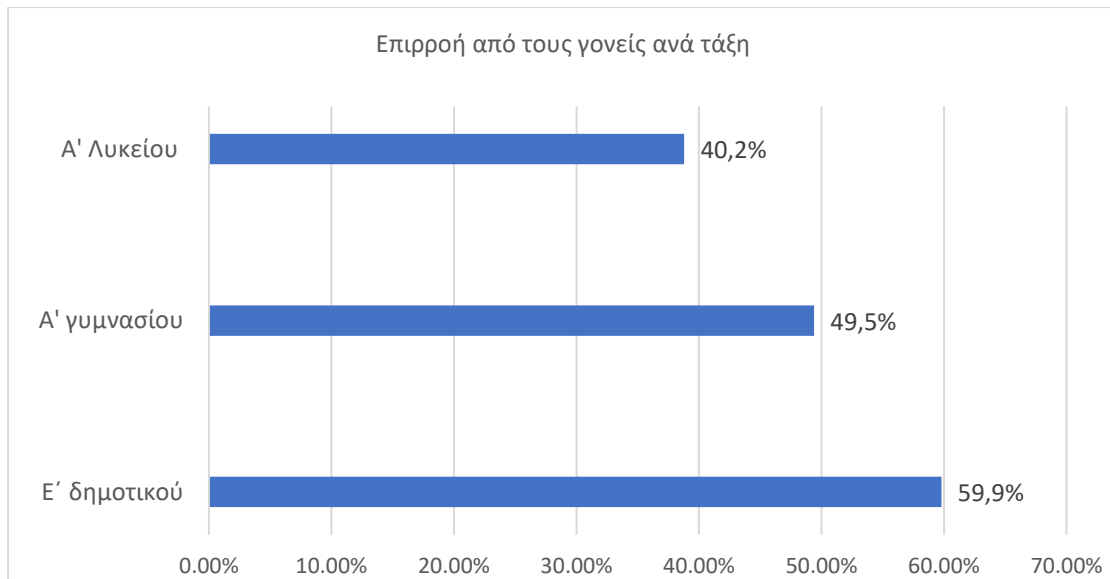
Όπως φαίνεται και στον Πίνακα 19, οι μαθητές/τριες αποδίδουν την λήψη βοήθειας για την επιλογή της Γ4 κυρίως στους γονείς τους (40,2%), αλλά και στους εαυτούς τους (κανείς/καμία, 43,2%), στους/ις φίλους/ες (16,9%), στα αδέρφια (12,4%), και ακολουθούν οι καθηγητές/τριες στο φροντιστήριο ξένων γλωσσών (9,6%) και ο/η διευθυντής/ντρια του σχολείου (2,2%).

**Πίνακας 19: Κατανομή των απαντήσεων των μαθητών/ριών Λυκείου, ανά Γ4 και επί συνόλου, ως προς το ερώτημα ποιος/α τους/τις βοήθησε στην επιλογή τους (με δυνατότητα επιλογής πολλαπλών λόγων) (N= 490)**

<i>Ποιος/α σε βοήθησε στην επιλογή σου;</i>	<i>ΓΛΩΣΣΑ ΕΠΙΛΟΓΗΣ</i>					
	<i>ΓΑΛΛΙΚΑ</i>		<i>ΓΕΡΜΑΝΙΚΑ</i>		<i>ΣΥΝΟΛΟ</i>	
	<i>N</i>	<i>%</i>	<i>N</i>	<i>%</i>	<i>N</i>	<i>%</i>
<i>Οι γονείς μου</i>	101	37.5	96	43.4	197	40.2
<i>Κανείς/καμία</i>	125	46.5	87	39.4	212	43.2
<i>Οι φίλοι/ες μου</i>	42	15.6	41	18.6	83	16.9
<i>Τα αδέρφια μου</i>	36	13.4	25	11.3	61	12.4
<i>Οι καθηγητές/τριες μου στο φροντιστήριο ξένων γλωσσών</i>	24	8.9	23	10.4	47	9.6
<i>Ο διευθυντής / η διευθύντρια του σχολείου</i>	4	1.5	7	3.2	11	2.2

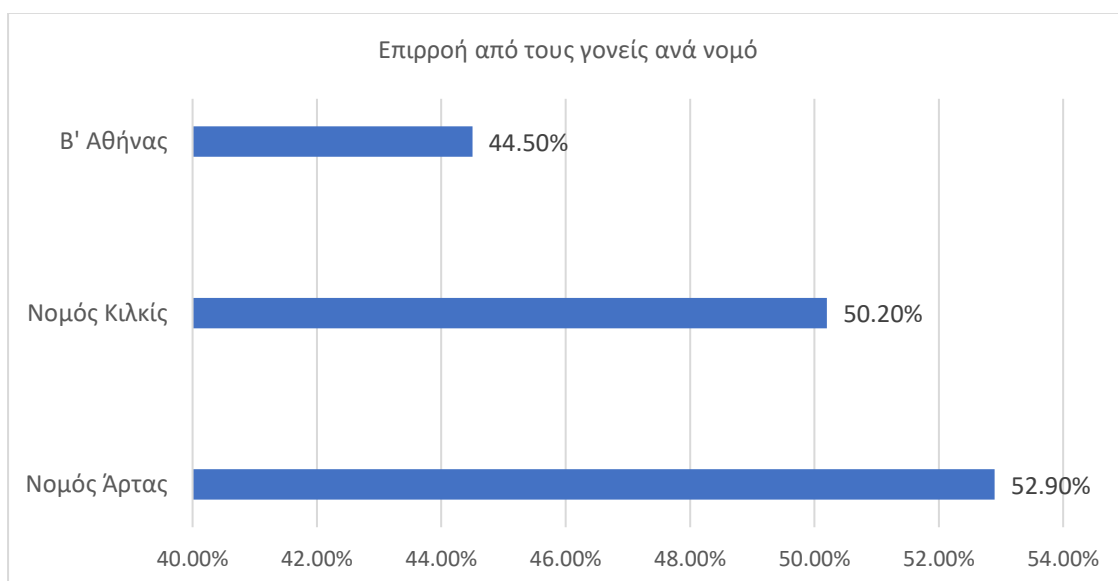
#### **4.4.4. Επηρεάζονται οι μαθητές/τριες στην επιλογή τους από τους γονείς τους;**

Οι μαθητές/τριες αναφέρουν σε αυξημένο βαθμό επιρροή από τους γονείς τους στην επιλογή της γλώσσας (από 40,2% έως 59,9%). Αξίζει να τονιστεί ότι η επιρροή των γονέων παρουσιάζει φθίνουσα πορεία, ανάλογα με την ηλικία των μαθητών/τριών. Παρατηρούμε, λοιπόν, ότι η επίδραση των γονιών μειώνεται σημαντικά, καθώς οι μαθητές/τριες μεταβαίνουν από το δημοτικό στο γυμνάσιο και από το γυμνάσιο στο λύκειο. Ο έλεγχος  $\chi^2$  έδειξε ότι υπάρχει μια σημαντική διαφοροποίηση της (δηλωμένης) επίδρασης των γονέων στην επιλογή της Γ4 ανά τάξη ( $\chi^2 = 36,97$  df=2,  $p < .001$ ).



**Διάγραμμα 8: Επιρροή από τους γονείς ανά τάξη & σύγκριση ανά τάξη**

Αναφορικά με την επιρροή που ασκούν οι γονείς κρίθηκε σκόπιμο να εξεταστεί η συγκεκριμένη μεταβλητή και ανά νομό. Στον ν. Άρτας, το ποσοστό των μαθητών/τριών που δήλωσαν ότι τους βοήθησαν οι γονείς τους στην επιλογή που έκαναν είναι στο 52,9%, στον ν. Κιλκίς στο 50,2%, ενώ στη Β' Αθήνας μειώνεται στο 44,5%. Ο έλεγχος  $\chi^2$  έδειξε ότι η επίδραση των γονέων στην επιλογή της Γ4 διαφοροποιείται στατιστικά σημαντικά και ανά νομό ( $\chi^2 = 5,94$   $df=2$ ,  $p=0,05$ ), με την περιοχή της Β' Αθήνας να εμφανίζεται ως η περιοχή με τη μικρότερη επίδραση των γονέων στην επιλογή της Γ4 των παιδιών τους, σε σύγκριση με τις άλλες δύο (2) υπό μελέτη περιοχές.



**Διάγραμμα 9: Επιρροή από τους γονείς ανά νομό & σύγκριση ανά νομό**

#### 4.4.5. Επιρροή από τους γονείς ανά νομό και ανά γλώσσα επιλογής

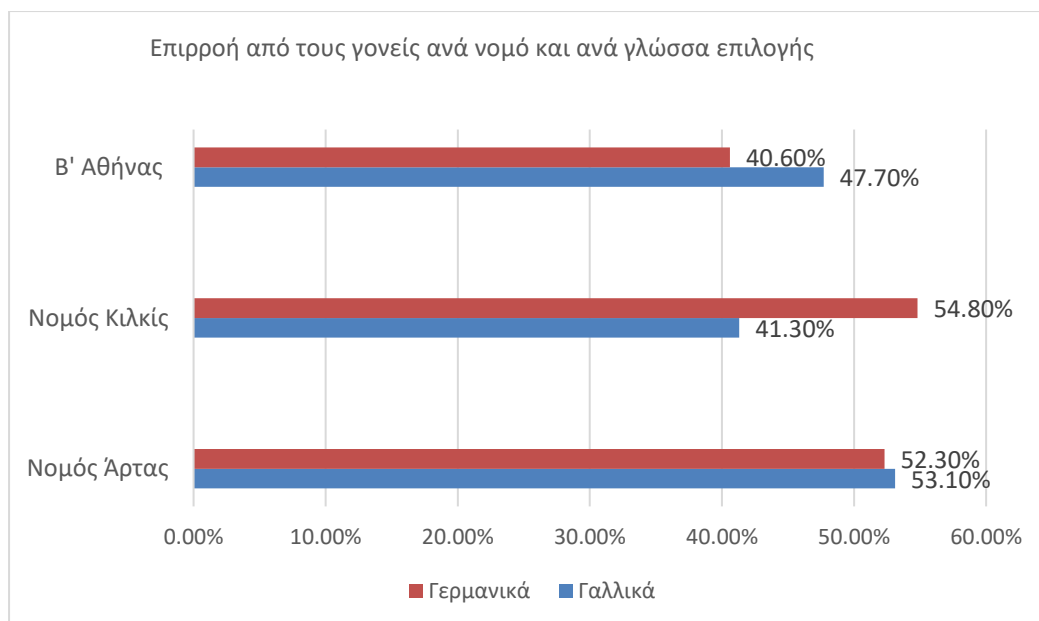
Στην προσπάθεια να διερευνηθεί η επίδραση των γονέων σε σχέση με την επιλογή της Γ4 που καλούνται να κάνουν οι μαθητές/τριες στο δημοτικό σχολείο, συσχετίστηκαν οι παρακάτω τρεις (3) μεταβλητές:

- Επιλογή γλώσσας στο δημοτικό
- Νομό
- Επιρροή από γονείς

Από ότι καταδεικνύεται και στο διάγραμμα που ακολουθεί, στη Β' Αθήνας από τους/τις μαθητές/τριες που δήλωσαν ότι τους/τις βοήθησαν οι γονείς τους στην επιλογή της Γ4, το 40,6% δήλωσε ότι επέλεξε να διδαχθεί τα γερμανικά και το 47,7% τα γαλλικά.

Στον ν. Κιλκίς, το 54,8% επέλεξε ως Γ4 τη γερμανική, έναντι του 41,3% που δήλωσε ότι επέλεξε ως Γ4 τη γαλλική, ύστερα από παρότρυνση των γονέων τους, ενώ στον ν. Άρτας, τα ποσοστά ανάμεσα στους/στις μαθητές/τριες που δήλωσαν ότι τους/τις βοήθησαν οι γονείς τους στην επιλογή είναι πολύ κοντά, με το 52,3% των μαθητών/τριών αυτών να δηλώνει ότι επέλεξε τη γερμανική γλώσσα και το 53,1% ότι επέλεξε τη γαλλική.

Όπως επιβεβαιώνεται και από τον έλεγχο ανεξαρτησίας  $\chi^2$ , σημαντικό εύρημα είναι ότι μόνο στον ν. Κιλκίς καταγράφεται μεγαλύτερη εμπλοκή των γονέων υπέρ της γερμανικής γλώσσας, ενώ στις άλλες δύο υπό μελέτη περιοχές δεν καταγράφεται στατιστικά κάποια σημαντική διαφοροποίηση της επιρροής των γονέων υπέρ της μίας ή της άλλης γλώσσας.

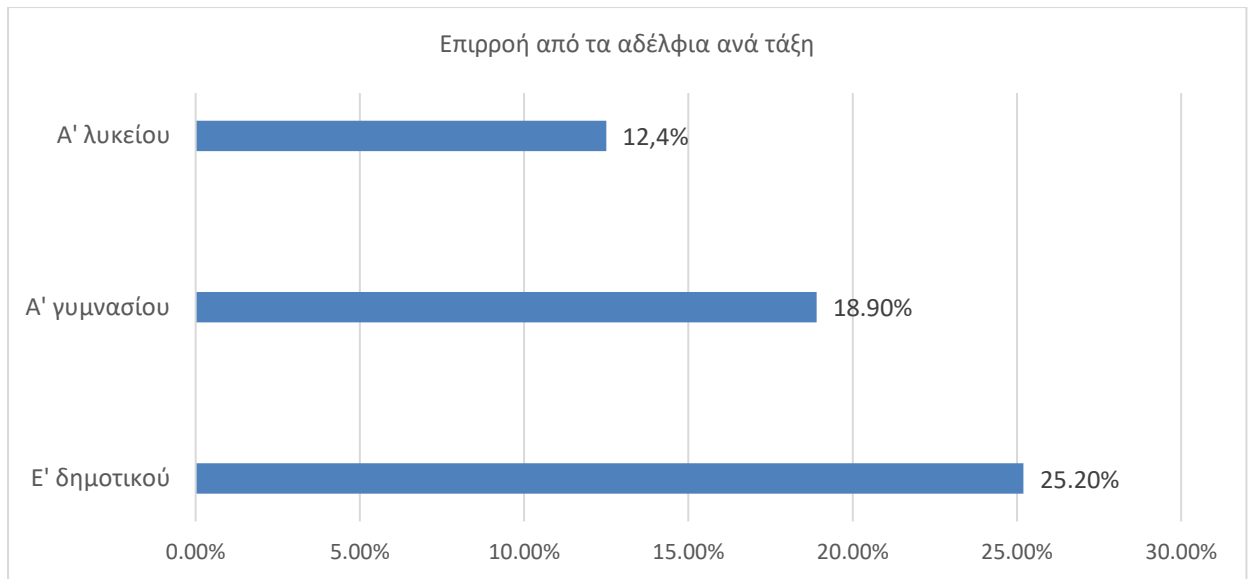


**Διάγραμμα 10: Επιρροή από τους γονείς ανά νομό και ανά γλώσσα επιλογής**

#### **4.4.6. Επηρεάζονται οι μαθητές/τριες στην επιλογή τους από τα αδέλφια τους;**

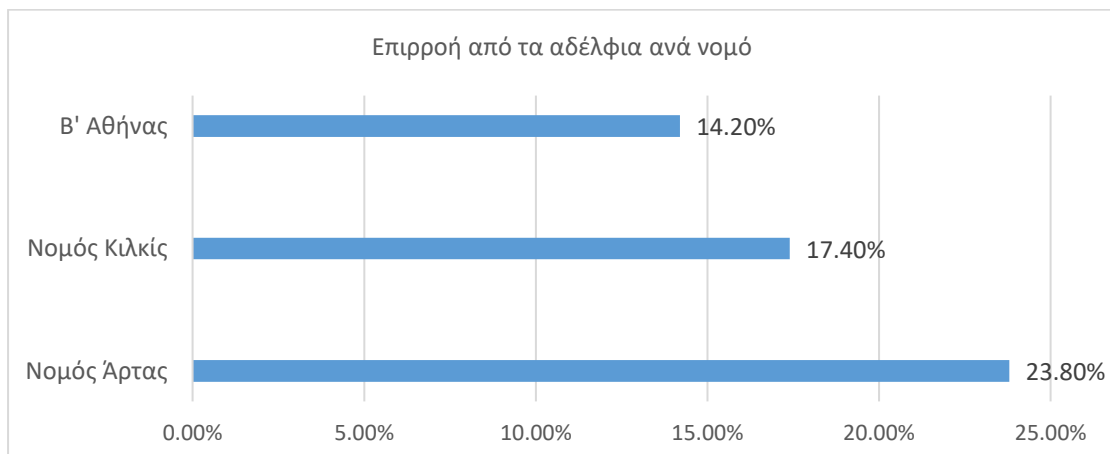
Οι μαθητές/τριες αναφέρουν σε μέτριο, σχετικά, βαθμό επιρροή από τα αδέλφια τους στην επιλογή της γλώσσας (από 12,4% έως 25,2%). Παρατηρείται ότι η επίδραση των αδελφιών μειώνεται σημαντικά, καθώς οι μαθητές/τριες μεταβαίνουν από το δημοτικό στο γυμνάσιο. Ο έλεγχος  $\chi^2$  έδειξε ότι υπάρχει μια στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση ανά τάξη σχετικά με την επίδραση των αδελφιών στην επιλογή της ξένης γλώσσας ( $\chi^2 = 22,94$   $df=2$ ,  $p<.001$ )





**Διάγραμμα 11: Επιρροή από τα αδέλφια ανά τάξη & σύγκριση ανά τάξη**

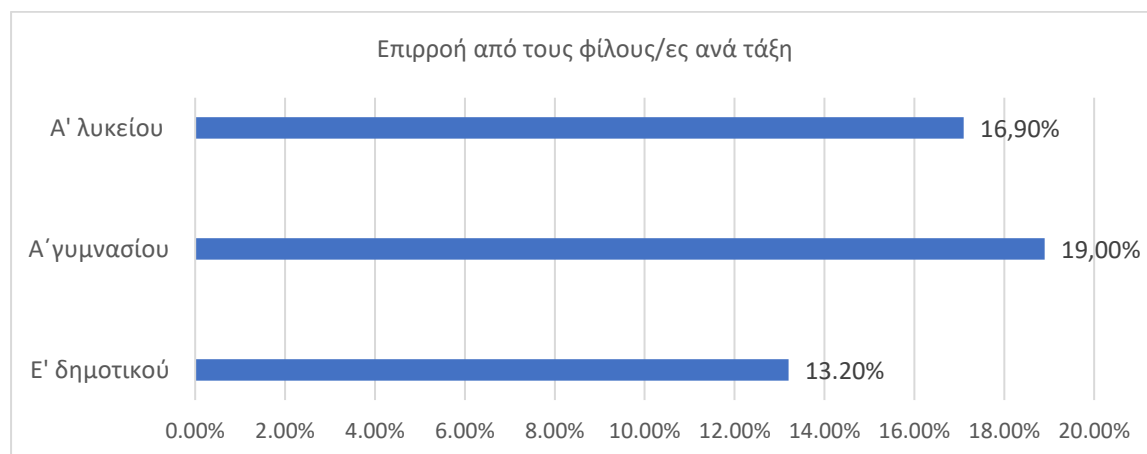
Αναφορικά με την εξέταση της επιρροής των μαθητών/τριών από τα αδέλφια τους, ανά νομό, προκύπτει ότι στον ν. Άρτας, η επιρροή από τα αδέλφια ανέρχεται στο 23,8%, μεγαλύτερη και από τον ν. Κιλκίς, στον οποίο είναι στο 17,4% και από τη Β' Αθήνας, όπου είναι στο 14,2%. Ο έλεγχος  $\chi^2$  επιβεβαίωσε ότι η επίδραση των αδελφιών στην επιλογή της Γ4, διαφοροποιείται στατιστικά σημαντικά και ανά νομό ( $\chi^2 = 12,29$  df=2,  $p < .005$ ).



**Διάγραμμα 12: Επιρροή από τα αδέλφια ανά νομό & σύγκριση ανά νομό**

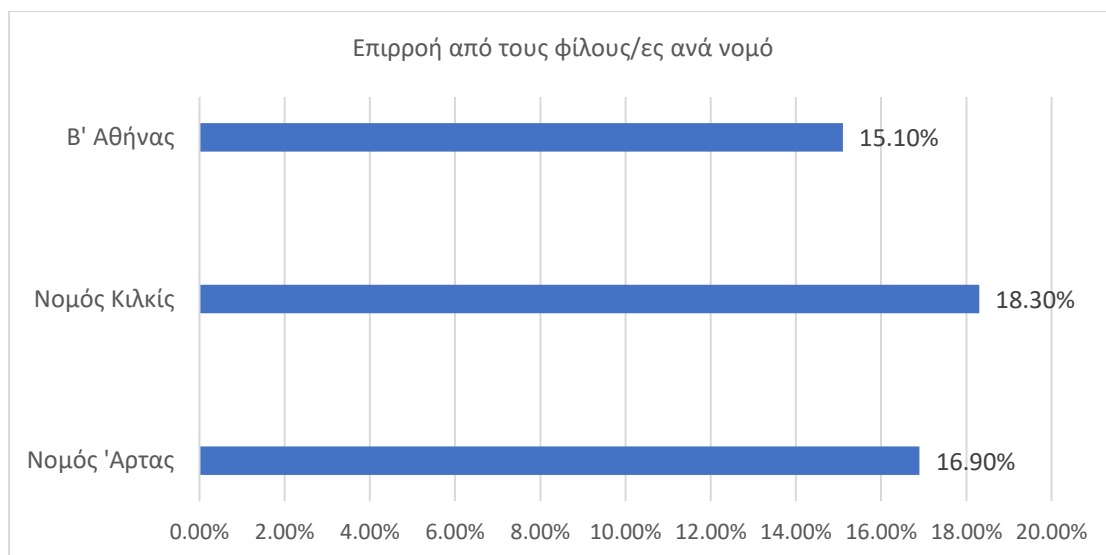
#### 4.4.7. Επηρεάζονται οι μαθητές/τριες στην επιλογή Γ4 από τους/τις φίλους/ες τους;

Οι μαθητές/τριες αναφέρουν σε μέτριο έως μικρό σχετικά βαθμό επιρροή από τους/τις φίλους/ες τους στην επιλογή της γλώσσας (από 16,9% έως 13,2%), ενώ και ο έλεγχος  $\chi^2$  έδειξε ότι δεν υπάρχει σημαντική διαφοροποίηση ανά τάξη σχετικά με την επίδραση των φίλων στην επιλογή Γ4 ( $\chi^2 = 4,89$  df=2,  $p > .05$ )



#### Διάγραμμα 13: Επιρροή από τους/τις φίλους/ες ανά τάξη

Από το συσχετισμό της επιρροής από τους/τις φίλους/ες με την κάθε περιοχή πρέπει να επισημανθεί ότι και πάλι η Β' Αθήνας συγκεντρώνει τα πιο μικρά ποσοστά με μόλις το 15,1% των μαθητών/τριών να δηλώνει ότι το βοήθησαν οι φίλοι/ες του στην επιλογή αυτή. Το αντίστοιχο ποσοστό στον ν. Άρτας είναι στο 16,9%, ενώ στον ν. Κιλκίς, στο 18,3% των μαθητών/τριών του δείγματος. Ο έλεγχος  $\chi^2$  έδειξε ότι δεν υπάρχει διαφοροποίηση στατιστικά σημαντική ανά νομό σχετικά με την επίδραση των φίλων στην επιλογή της Γ4 ( $\chi^2 = 1,72$  df=2,  $p > .05$ ).



**Διάγραμμα 14: Επιρροή από τους φίλους/ες ανά νομό**

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5

# Συμπεράσματα της έρευνας και συζήτηση των συμπερασμάτων

### 5.1. Σκοπός του κεφαλαίου

Στο κεφάλαιο αυτό θα παρουσιαστούν τα συμπεράσματα της εν λόγω έρευνας και θα συζητηθούν τα ευρήματα της, σε σχέση με τα ερωτήματα που τέθηκαν, καθώς και σε σχέση με τους γενικότερους στόχους της. Πρωτίστως λοιπόν, θα γίνει μία καταγραφή των συμπερασμάτων της έρευνας και στη συνέχεια, θα συζητηθούν σε σχέση με τα ερωτήματα που τέθηκαν. Αρχικά, θα παρουσιαστούν τα ευρήματα της έρευνας σε σχέση με το εάν συνδέονται παράγοντες, όπως το φύλο και η ηλικία με την επιλογή της γαλλικής και της γερμανικής γλώσσας. Στη συνέχεια, θα γίνει προσπάθεια να ερμηνευθούν τα ερευνητικά αποτελέσματα που προέκυψαν από τη στατιστική επεξεργασία των δεδομένων σε σχέση με τα είδη των κινήτρων που υπαγορεύουν την εκάστοτε επιλογή της Γ4, καθώς και εάν το κάθε είδος κινήτρων επηρεάζεται και διαφοροποιείται από παράγοντες, όπως το φύλο, η ηλικία και ο τόπος διαμονής των μαθητών/τριών, εάν υπάρχει δηλαδή γεωγραφικό αποτύπωμα στα διάφορα κίνητρα που αναπτύσσουν οι μαθητές/τριες.

Επιπλέον, θα παρουσιαστούν τα συμπεράσματα που προέκυψαν από την έρευνα σε σχέση με τα καταστασιακά κίνητρα (το ενδιαφέρον που απορρέει από το μάθημα της Γ4, η δυσκολία που προκύπτει από την εκμάθηση της Γ4, τα σχολικά εγχειρίδια που χρησιμοποιούνται, ο/η καθηγητής/τρια ξένων γλωσσών) και η συζήτηση των αποτελεσμάτων θα επικεντρωθεί στο κατά πόσο τα εν λόγω καταστασιακά κίνητρα υπεισέρχονται και επηρεάζουν την επιλογή της Γ4, ενώ θα παρουσιαστούν και θα συζητηθούν και τα ευρήματα της έρευνας σε σχέση με τις εκτιμήσεις, τις απόψεις, τις προτιμήσεις των μαθητών/τριών του δείγματος μας, εν γένει απέναντι στο μάθημα της Γ4, τον/την ξενόγλωσσο/η καθηγητή/τρια και τα σχολικά εγχειρίδια που χρησιμοποιούνται.

Ακολούθως, θα παρουσιαστούν, θα συζητηθούν και θα ερμηνευθούν τα ευρήματα, σε σχέση με την επιρροή που ασκείται στους/στις μαθητές/τριες από το κοινωνικό,

οικογενειακό και φιλικό περιβάλλον τους, ως προς την επιλογή της Γ4. Όλα τα παραπάνω συμπεράσματα θα συζητηθούν και σε σχέση με προηγούμενες αντίστοιχες έρευνες.

Επιπρόσθετα, θα παρουσιαστούν και θα συζητηθούν τα ευρήματα που αναδείχθηκαν σε σχέση με τη δυνατότητα των μαθητών/τριών να διδαχθούν τη Γ4 επιλογής τους, σε συνέχεια της εφαρμογής των υπουργικών αποφάσεων για τον σχηματισμό τμημάτων Γ4 που πρωτοεφαρμόστηκαν κατά το σχολικό έτος διεξαγωγής της έρευνας, καθώς και οι απόψεις των μαθητών/τριών, ως προς το ποιες άλλες γλώσσες θα επιθυμούσαν να έχουν τη δυνατότητα να διδαχθούν και για τα επιθυμητά χαρακτηριστικά του/της καθηγητή/τριας ξένων γλωσσών.

## **5.2. Κύρια συμπεράσματα**

Τα κύρια συμπεράσματα που προέκυψαν ως προς τα υποβαλλόμενα ερωτήματα, με δυνατότητα γενίκευσης, δεδομένου τόσο του μεγέθους του δείγματος όσο και της επιβεβαιωμένης εξωτερικής εγκυρότητας της έρευνας είναι τα παρακάτω:

- 1) Αρχικά, αναφορικά με το ερώτημα εάν συνδέονται παράγοντες όπως το φύλο και η ηλικία με την επιλογή της 2<sup>ης</sup> ξένης γλώσσας, από την έρευνα καταδείχθηκε ότι πράγματι το φύλο είναι ένας παράγοντας που επηρεάζει την επιλογή της 2<sup>ης</sup> ξένης γλώσσας, καθώς αποδείχθηκε ότι τα κορίτσια επιλέγουν σε μεγαλύτερο ποσοστό την εκμάθηση της γαλλικής γλώσσας, ενώ τα αγόρια τείνουν περισσότερο στην επιλογή της γερμανικής. Αντιθέτως, δεν αποδείχθηκε κάποιος συσχετισμός της ηλικίας με την επιλογή της 2<sup>ης</sup> ξένης γλώσσας, τουλάχιστον στην περίπτωση του εν λόγω δείγματος, με τις όχι και τόσο μεγάλες ηλικιακές διαφορές.
- 2) Αναφορικά με το ερώτημα για το είδος των κινήτρων που υπεισέρχονται και επηρεάζουν την επιλογή της 2<sup>ης</sup> ξένης γλώσσας, το συμπέρασμα που προέκυψε από τον συσχετισμό της 2<sup>ης</sup> ξένης γλώσσας επιλογής με το είδος των κινήτρων που αναπτύσσονται, είναι ότι η επιλογή της γαλλικής γλώσσας συσχετίζεται, σε μεγαλύτερο βαθμό, με κίνητρα της κατηγορίας του «ιδανικού εαυτού», ενώ, η επιλογή της γερμανικής γλώσσας με αυτά του «υποχρεωτικού εαυτού», καταδεικνύοντας ότι για μια μεγάλη μερίδα των

μαθητών/τριών του δείγματος μας, η γερμανική γλώσσα θεωρείται πιο «χρήσιμη» γλώσσα σε σχέση με τις όποιες μελλοντικές σπουδές τους και την επαγγελματική τους αποκατάσταση, ενώ η εκμάθηση της γαλλικής γλώσσας εμφανίζεται, αμιγώς, συνυφασμένη με κίνητρα της κατηγορίας του «ιδανικού εαυτού», με πολιτισμικής φύσης κίνητρα (ταινίες, τραγούδια), με την επιθυμία για ταξίδια κ.ά..

- 3) Σε σχέση με το υποβαλλόμενο ερώτημα για το εάν διαφοροποιείται το είδος των κινήτρων που αναπτύσσουν οι μαθητές/τριες για τη 2<sup>η</sup> ξένη γλώσσα, ανάλογα με την ηλικία τους και το φύλο τους, τα συμπεράσματα της εν λόγω έρευνας ποικίλουν. Πιο συγκεκριμένα, για τις μικρότερες ηλικίες, δεν καταγράφηκε κάποια ιδιαίτερη υπεροχή, είτε των κινήτρων του «ιδανικού εαυτού», είτε των κινήτρων του «υποχρεωτικού εαυτού» στην επιλογή της 2<sup>ης</sup> ξένης γλώσσας, καταδεικνύοντας ότι οι νεαροί/ες Έλληνες/ίδες μαθητές/τριες παρουσιάζουν μια πολυδιάστατη «κινητροποίηση», διαπίστωση που έρχεται σε αντίθεση με τα αποτελέσματα της μεγάλης πλειοψηφίας των ερευνών σε ευρωπαϊκό επίπεδο και μπορεί, ίσως, να αποδοθεί στη μεγάλη καταγεγραμμένη γονική επίδραση. Αναφορικά με τις μεγαλύτερες ηλικίες, τα κίνητρα του «υποχρεωτικού εαυτού», φαίνεται να έχουν τον πρωταρχικό λόγο στην επιλογή της 2<sup>ης</sup> ξένης γλώσσας. Σε αντίθεση, ο παράγοντας του φύλου δε φαίνεται να επηρεάζει, παρά μόνο στην περίπτωση των μαθητών/τριών του λυκείου, το είδος των κινήτρων που αναπτύσσονται.
- 4) Αναφορικά με την επιρροή του τόπου διαμονής στην επιλογή της 2<sup>ης</sup> ξένης γλώσσας, καταδείχθηκε ότι πράγματι υπάρχει γεωγραφικό αποτύπωμα στο είδος των κινήτρων που αναπτύσσονται σε σχέση με τη 2<sup>η</sup> ξένη γλώσσα επιλογής, δεδομένου ότι, από την έρευνα προέκυψε ότι στον ν. Κιλκίς, υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση υπέρ της επιλογής εκμάθησης της γερμανικής γλώσσας, λόγω της εκεί επικρατούσας άποψης ότι η συγκεκριμένη γλώσσα θα τους εξασφαλίσει επαγγελματική αποκατάσταση και ότι θα τους διευκολύνει με τις σπουδές τους. Επιπλέον, καταδείχθηκε ότι κυρίως στην περιοχή του Κιλκίς αλλά και στον ν. Άρτας, η προτίμηση στη γερμανική γλώσσα σχετίζεται με την ύπαρξη συγγενών στη Γερμανία. Αναφορικά με τον ν. Άρτας, σημαντική στατιστική διαφοροποίηση

καταγράφηκε υπέρ της γαλλικής γλώσσας, λόγω της επιθυμίας να επισκεφτούν τη Γαλλία και τις άλλες γαλλόφωνες χώρες, ενώ για την περιοχή της Β' Αθήνας, στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση υπέρ της γαλλικής γλώσσας, ως της πλειοψηφούσας γλώσσας στην περιοχή καταγράφηκε σε λόγο, ο οποίος δε σχετίζεται με τις γλώσσες αυτές καθαυτές, αλλά με την επιθυμία των μαθητών/τριών να είναι μαζί με τους/τις φίλους/ες τους στο τμήμα της ξένης γλώσσας.

- 5) Σε σχέση με το ερώτημα εάν συνδέεται η επιλογή της 2<sup>ης</sup> ξένης γλώσσας με το εκπαιδευτικό περιβάλλον, από την έρευνα προέκυψε ότι η επιλογή της γαλλικής και γερμανικής γλώσσας δε σχετίζεται με καταστασιακά κίνητρα, όπως με το ενδιαφέρον που απορρέει από το μάθημα, με τη δυσκολία εκμάθησης της Γ4, με τα σχολικά εγχειρίδια που χρησιμοποιούνται, με τον/την καθηγητή/τρια ξένης γλώσσας, δεδομένου ότι δεν προέκυψε κάποια υψηλή στατιστική σημαντικότητα, ανάμεσα στις παραπάνω μεταβλητές με την επιλογή της Γ4. Παρόλα αυτά, από τα αποτελέσματα προέκυψε ότι η εκμάθηση της γαλλικής γλώσσας δημιουργεί περισσότερες δυσκολίες από την εκμάθηση της γερμανικής γλώσσας. Επιπλέον, οι μαθητές/τριες εμφανίζονται μοιρασμένοι/ες (με μικρή πλειοψηφία των θετικών απαντήσεων) ως προς το κατά πόσο είναι ικανοποιημένοι/ες από τα σχολικά εγχειρίδια, ανεξαρτήτως Γ4 επιλογής, με τους νεαρότερους/ες μαθητές/τριες να δηλώνουν πιο ικανοποιημένοι/ες από ό, τι οι μεγαλύτεροι/ες ηλικιακά και τα κορίτσια πιο ικανοποιημένα εν συγκρίσει με τα αγόρια (στις μεγαλύτερες ηλικίες).

Τέλος, οι πιο νεαροί/ες μαθητές/τριες εμφανίζονται πιο φιλικά προσκείμενοι απέναντι στο μάθημα της ξένης γλώσσας, ανεξαρτήτως φύλου, ενώ στις μεγαλύτερες ηλικίες, το ενδιαφέρον για το μάθημα της ξένης γλώσσας μειώνεται αισθητά, με τα κορίτσια, όμως, να εμφανίζονται πιο κινητοποιημένα με το μάθημα της ξένης γλώσσας, σε σχέση με τους συμμαθητές τους.

- 6) Αναφορικά με την επιρροή που ασκεί το εκάστοτε οικογενειακό και φιλικό περιβάλλον ως προς την επιλογή της 2<sup>ης</sup> ξένης γλώσσας, το συμπέρασμα που προέκυψε είναι ότι όντως, οι μαθητές/τριες επηρεάζονται, κατά πολύ, από τους γονείς τους στην επιλογή της 2<sup>ης</sup> ξένης γλώσσας αλλά όχι σε αντίστοιχα

μεγάλο ποσοστό από τα αδέλφια τους και τους/τις φίλους/ες τους. Επιπλέον, η γονική επιρροή εμφανίζεται «αντιστρόφως ανάλογη» με την ηλικία των μαθητών/τριών, δεδομένου ότι όσο μεγαλώνει η ηλικία τους, τόσο καταγράφεται μείωση της γονικής επιρροής και αύξηση της προσωπικής βούλησης. Επιπλέον, δεν καταγράφηκε στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση στη γονική επιρροή σε σχέση με το φύλο των μαθητών/τριών. Από την εξέταση όμως της γονικής επιρροής με τον τόπο διαμονής των μαθητών/τριών, καταγράφηκε ότι οι «επαρχιακοί» νομοί, όπως το Κιλκίς και η Άρτα, καταγράφουν μεγαλύτερα ποσοστά στην επιρροή, τόσο από το οικογενειακό, όσο και από το φιλικό περιβάλλον, εν συγκρίσει με την περιοχή της Β' Αθήνας. Τέλος, σε σχέση με τις ξένες γλώσσες που προσφέρονταν, έστω και θεωρητικά, ως επιλογή στο γυμνάσιο, η επιλογή της ιταλικής και της ισπανικής γλώσσας, φαίνεται να είναι καθαρά προσωπική υπόθεση των μαθητών/τριών, χωρίς να εμπλέκεται κάποιο είδος γονικής επιρροής.

Τέλος, από τον συσχετισμό τριών μεταβλητών, της επιλογής της 2<sup>ης</sup> ξένης γλώσσας, με την περιοχή διαμονής και τη γονική επιρροή, είναι αξιοπρόσεκτο ότι μόνο για τον ν. Κιλκίς καταγράφηκε μεγάλη επιρροή των γονέων υπέρ της γερμανικής γλώσσας, ενώ για τις άλλες δύο υπό μελέτη περιοχές δεν καταδείχθηκε κάτι αντίστοιχο, είτε υπέρ της μίας, είτε της άλλης ξένης γλώσσας.

- 7) Σε σχέση με το εάν επιθυμούν οι μαθητές/τριες του δείγματος την εκμάθηση και άλλων ξένων γλωσσών στο πλαίσιο του δημόσιου σχολείου, από την έρευνα προκύπτει ότι οι μαθητές/τριες του δημοτικού του δείγματός μας εμφανίζονται δεκτικοί και θετικοί, σε μεγάλο ποσοστό (71%), υπέρ της εισαγωγής, ήδη, από το δημοτικό και της ισπανικής και της ιταλικής γλώσσας, όπως δινόταν, δηλαδή, η δυνατότητα στο γυμνάσιο, κατά την εξεταζόμενη σχολική χρονιά, ενώ, και οι μαθητές/τριες του γυμνασίου εμφανίζονται θετικοί ως προς την εισαγωγή και άλλων ξένων γλωσσών, πέρα των τεσσάρων που, θεωρητικά, είχαν τη δυνατότητα να επιλέξουν να διδαχθούν.
- 8) Σε σχέση με τα κριτήρια των μαθητών/τριών αναφορικά με τα επιθυμητά χαρακτηριστικά του/της καθηγητή/τριας ξένων γλωσσών, συμπεραίνεται ότι τα εν λόγω κριτήρια διαφοροποιούνται ανάλογα με την ηλικία τους και μόνο



στην περίπτωση των μαθητών/τριών του λυκείου, ανάλογα και με το φύλο τους. Πάντως, στο σύνολο τους, οι μαθητές/τριες του γυμνασίου και του λυκείου, ως τα πιο επιθυμητά στοιχεία του/της καθηγητή/τριας ξένων γλωσσών θεωρούν την καλή γνώση του αντικειμένου που διδάσκει, τη μεταδοτικότητα και τον ευχάριστο χαρακτήρα του.

- 9) Τέλος, αναφορικά με τη δυνατότητα των μαθητών/τριών να διδαχθούν τη γλώσσα επιλογής τους, το συμπέρασμα που προέκυψε είναι ότι λόγω των Υ.Α. που τέθηκαν σε εφαρμογή, κατά τη χρονιά διεξαγωγής της έρευνας, τα ποσοστά των μαθητών/τριών που δε διδάχθηκαν τη γλώσσα της επιλογής τους αυξήθηκαν κατά πολύ, εν συγκρίσει με τις προηγούμενες σχολικές χρονιές.

Παρακάτω, θα συζητηθούν πιο αναλυτικά τα εν λόγω συμπεράσματα σε σχέση με τα υποβαλλόμενα ερωτήματα και θα συσχετιστούν και με τις υπόλοιπες έρευνες που προηγήθηκαν στο αντικείμενο.

### **5.3. Φύλο, ηλικία και επιλογή Γ4**

Αναφορικά με το φύλο και την ηλικία σε σχέση με την επιλογή της γαλλικής και της γερμανικής γλώσσας, το συμπέρασμα που προέκυψε από την παρούσα έρευνα είναι ότι όντως το φύλο των μαθητών/τριών επηρεάζει την επιλογή εκμάθησης Γ4 (γαλλικής, γερμανικής γλώσσας). Εξαίρεση εμφανίζεται στα αποτελέσματα για τους/τις μαθητές/τριες της Α' λυκείου, για τους/τις οποίους/ες, ναι μεν καταδείχθηκε ότι η πλειοψηφία των μαθητών επέλεξε τα γερμανικά, ενώ η πλειοψηφία των μαθητριών τα γαλλικά, αλλά παρόλα αυτά, ο έλεγχος  $\chi^2$  δεν επιβεβαίωσε κάποια στατιστική σημαντικότητα συσχετισμού της επιλογής εκμάθησης της γαλλικής ή της γερμανικής γλώσσας, σύμφωνα με το φύλο των συγκεκριμένων μαθητών/τριών (βλ. 4.2.4.).

Η παρούσα έρευνα έρχεται δηλαδή να επιβεβαιώσει, σε μεγάλο βαθμό, τις έρευνες των Dörnyei & Clément, (2001), Phillips & Filmer-Sankey (1993), Williams, Burden & Lanvers (2002), οι οποίες συνηγορούν στο ίδιο συμπέρασμα, ότι δηλαδή τα γαλλικά τα επιλέγουν περισσότερο τα κορίτσια και τα γερμανικά περισσότερο τα αγόρια. Η

επιλογή των συγκεκριμένων γλωσσών επηρεάζεται από το φύλο των μαθητών/τριών, σε αντίθεση με την αγγλική γλώσσα, η οποία σε επίπεδο φύλου θεωρείται ουδέτερη γλώσσα (gender-neutral language) (Dörnyei & Clément, 2001). Σύμφωνα με τους Clark & Trafford (1996) και τον Callaghan (1998), ακόμη και η μεγάλη παρουσία καθηγητριών γαλλικής γλώσσας, σε αντιδιαστολή με την πολύ μειωμένη παρουσία καθηγητών, έχει ως αποτέλεσμα να θεωρηθεί η εκμάθησή της συγκεκριμένης γλώσσας ως ένα μάθημα ιδιαίτερα θηλυπρεπές. Στα παραπάνω συνηγορεί τόσο η έρευνα του Cohen (1998, σ. 20) σύμφωνα με την οποία «τα αγόρια είχαν χαμηλότερη απόδοση στα γαλλικά γιατί ήταν ντροπαλά και διστακτικά να προσπαθήσουν με τη γαλλική προφορά, μπροστά στο αντίθετο φύλο, το οποίο κατά μέσο όρο αισθανόταν «να βρίσκεται στο στοιχείο» του», όσο και του Barton (1997) σύμφωνα με την οποία η γερμανική γλώσσα έχει μια αρσενική εικόνα, η εκμάθησή της θεωρείται από τα αγόρια πιο χρήσιμη από της γαλλικής για τη βιομηχανία και το εμπόριο και η προφορά της είναι πιο προσιτή για τα αγόρια από ό, τι για τα κορίτσια.

Αναφορικά με την ηλικία και την επιλογή της Γ4, η ανάλυση των ευρημάτων της έρευνας δεν κατέδειξε κάποια ιδιαίτερη σχέση, δεδομένου ότι η μεγάλη πλειοψηφία των μαθητών/τριών (γυμνασίου & λυκείου) του δείγματος δήλωσε ότι δεν άλλαξε την επιλογή της από το δημοτικό στο γυμνάσιο (βλ. 4.2.2. & 4.2.3.), καταδεικνύοντας ότι η ηλικία των μαθητών/τριών δε διαφοροποιεί την εκάστοτε επιλογή Γ4, τουλάχιστον σε αυτές τις όχι πολύ μεγάλες ηλικιακές διαφοροποιήσεις. Πιο συγκεκριμένα, αναφορικά με τους/τις μαθητές/τριες της Α' γυμνασίου, το 91% των εν λόγω μαθητών/τριών που επέλεξε να διδαχθεί τη γαλλική γλώσσα στο δημοτικό, συνέχισε με την επιλογή αυτή και στο γυμνάσιο και το αντίστοιχο ποσοστό για τους/τις μαθητές/τριες που επέλεξαν να διδαχθούν τη γερμανική γλώσσα άγγιξε το 93,8%, ενώ και οι μαθητές/τριες της Α' λυκείου δήλωσαν αντίστοιχα, υψηλά ποσοστά (81,5% και 85,5% αντίστοιχα).

## 5.4. Κίνητρα

Αναφορικά με το είδος των κινήτρων που αναπτύσσουν οι μαθητές/τριες ανάλογα με τη Γ4 επιλογής τους, θα αναφερθούμε, αρχικά, στις δύο από τις τρεις κατηγορίες του L2MSS και πιο συγκεκριμένα στον «Ιδανικό Εαυτό», δηλαδή, όπως έχει τονιστεί,

επανειλημμένα, στις προσωπικές επιθυμίες που παρακινούν τον/τη μαθητή/τρια να καταβάλει πολύ μεγάλη προσπάθεια για να μειώσει την απόκλιση ανάμεσα στον πραγματικό του εαυτό και τον ιδανικό, αυτόν που θέλει να φτάσει να γίνει και στη συνέχεια, στον «Υποχρεωτικό Εαυτό», δηλαδή στα χαρακτηριστικά που θεωρούν οι εκάστοτε μαθητές/τριες ότι πρέπει να αποκτήσουν για να αποφύγουν πιθανά αρνητικά αποτελέσματα στο εγγύς ή στο απώτερο μέλλον (Csizér & Lukács, 2010). Τέλος, θα συζητηθούν τα ευρήματα της έρευνας σε σχέση με τα καταστασιακά κίνητρα, τα κίνητρα που σχετίζονται με τη μαθησιακή διαδικασία.

#### **5.4.1. Είδη κινήτρων και επιλογή Γ4**

Η συζήτηση των αποτελεσμάτων θα ξεκινήσει από τα συμπεράσματα της έρευνας, αναφορικά με τα είδη των κινήτρων των μαθητών/τριών, ως προς την επιλογή της Γ4 και εάν αυτά διαφοροποιούνται ανάλογα με τη Γ4 επιλογής τους.

Μελετώντας λοιπόν, τα αποτελέσματα της συγκεκριμένης έρευνας, ως προς τα κίνητρα των μαθητών/τριών που τους οδήγησαν στην επιλογή εκμάθησης της Γ4, καταλήγουμε στο συμπέρασμα ότι σε αντίθεση με άλλες έρευνες, βασισμένες και εκείνες στο L2MSS, τόσο στην Ουγγαρία (σε μαθητές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, φοιτητές και ενήλικες) (Csisér & Kormos, 2009. Kormos & Csizér, 2008), όσο και στην Ιαπωνία (Ryan, 2009) στις οποίες επιβεβαιώθηκε η κεντρική επιρροή του «Ιδανικού Εαυτού», καθώς και ο αδύναμος ρόλος του «Υποχρεωτικού Εαυτού» στη διαμόρφωση της μαθησιακής συμπεριφοράς, οι Έλληνες/ίδες μαθητές/τριες δε φαίνεται να επιλέγουν μόνο βασιζόμενοι/ες σε κίνητρα που έχουν να κάνουν αμιγώς με τις προσωπικές τους επιθυμίες αλλά, λαμβάνουν υπόψη τους στην επιλογή της Γ4 και τη χρησιμότητά της, όπως ο καθένας/καθεμία την κρίνει, δεδομένου ότι δεν καταγράφηκε καμία ιδιαίτερη υπεροχή των κινήτρων του ιδανικού εαυτού έναντι του υποχρεωτικού εαυτού (βλ. 4.4.1.1., 4.4.1.2., 4.4.1.3). Οι Έλληνες/ίδες μαθητές/τριες, ομοίως με τα αποτελέσματα της έρευνας των Matsukawa & Tachibana (1996) για Ιάπωνες/ζες μαθητές/τριες, οι οποίοι/ες μάθαιναν την αγγλική γλώσσα, παρουσιάζουν μια πολυδιάστατη «κινητροποίηση», διότι καταγράφουν κίνητρα που σχετίζονται τόσο με την ενσωμάτωση, κατά την ορολογία του Gardner (1985), τα αντίστοιχα δηλαδή του «Ιδανικού Εαυτού» σύμφωνα με τον διαχωρισμό του Dörnyei

(2005), ο οποίος προτείνει η ενσωμάτωση να ερμηνεύεται ως μία πτυχή του ιδανικού εαυτού του/της μαθητή/τριας στην Γ3, καθώς και χρηστικά κίνητρα, τα λεγόμενα κίνητρα του «Υποχρεωτικού Εαυτού».

Αναφορικά βέβαια με το είδος των κινήτρων που αναπτύσσουν οι μαθητές/τριες, ανά Γ4 επιλογής, παρατηρείται ότι τα κίνητρα των μαθητών/τριών που επιλέγουν ως Γ4 τη γαλλική γλώσσα είναι πολύπλευρα, δεδομένου ότι οι συγκεκριμένοι/ες μαθητές/τριες καθοδηγούνται κυρίως από τις προσωπικές τους επιθυμίες, καθώς και στην εν λόγω έρευνα, ομοίως με την έρευνα των Williams, Burden & Lanvers (2002), επιβεβαιώθηκε ότι οι μαθητές/τριες που επιλέγουν τη γαλλική γλώσσα χαρακτηρίζονται περισσότερο από κίνητρα που εμπίπτουν στην κατηγορία του «Ιδανικού Εαυτού», όπως επί παραδείγματι, η επιθυμία για ταξίδια στη χώρα ή στις χώρες όπου ομιλείται η εν λόγω γλώσσα, καθώς και η αγάπη για πολιτισμικά προϊόντα στη συγκεκριμένη γλώσσα (όπως τραγούδια και ταινίες) αλλά, παρόλα αυτά, ένα αρκετά σημαντικό ποσοστό ακόμη και στην περίπτωση του δημοτικού (52,5% των μαθητών/τριών που επέλεξαν να διδαχθούν τη γαλλική γλώσσα) δήλωσαν ότι έκαναν τη συγκεκριμένη επιλογή και με γνώμονα τις μελλοντικές σπουδές τους και τις όποιες κοινωνικές επιταγές για επαγγελματική αποκατάσταση κ.ά..

Σε αντίθεση με τα παραπάνω, οι μαθητές/τριες στο σύνολο του δείγματός μας που επέλεξαν τη γερμανική γλώσσα καταγράφουν μία στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση υπέρ των κινήτρων του «Υποχρεωτικού Εαυτού», καθώς δήλωσαν ότι οδηγήθηκαν στην εν λόγω επιλογή, κυρίως, από χρηστικά κίνητρα, όπως η εύρεση εργασίας, οι σπουδές κ.ά.. Επίσης, για τους/τις εν λόγω μαθητές/τριες αποδεικνύεται ότι παίζει σημαντικό ρόλο, ως κίνητρο, η ύπαρξη συγγενών στη Γερμανία, ένα κίνητρο ετεροπροσδιοριζόμενο, «επιβαλλόμενο» από το οικογενειακό περιβάλλον που σίγουρα δεν εμπίπτει στην κατηγορία του ιδανικού εαυτού, δεδομένου ότι δε σχετίζεται με τις όποιες δικές τους προσωπικές επιθυμίες.

Επιπλέον, σύμφωνα με τα ευρήματα της έρευνας και η επιλογή της ισπανικής και της ιταλικής γλώσσας υποκινείται από κίνητρα του «Ιδανικού Εαυτού», ομοίως με τη γαλλική γλώσσα και σε αντίθεση με τη γερμανική.

#### 5.4.2. Είδη κινήτρων και φύλο μαθητών/τριών

Όπως τονίζουν οι Dörnyei & Csizér (2002, 2005), από τη μία, δεν έχει πραγματοποιηθεί μεγάλος αριθμός συστηματικών ερευνών σε σχέση με το φύλο και την «κινήτροποίηση» στην εκμάθηση ξένων γλωσσών, και από την άλλη, η μεγάλη πλειοψηφία των εν λόγω ερευνών περιορίστηκε στον συσχετισμό της «κινήτροποίησης» με τις διαδικασίες και τους χρόνους κοινωνικοποίησης των δύο φύλων, καθώς και με τα φυλετικά στερεότυπα, σε σχέση με τις γλωσσικές τους συμπεριφορές (Kissau, 2006a, 2006b. Kissau & Turnbull, 2010. Sung & Padilla, 1998). Πάντως, το γενικό συμπέρασμα είναι ότι τα κορίτσια αφενός είναι περισσότερο παρακινημένα και έχουν πιο θετική στάση απέναντι στην εκμάθηση ξένων γλωσσών (Ανδρουλάκης, 2008) και αφετέρου ότι η εκμάθηση γλωσσών θεωρείται πάντοτε ως ένα «θηλυκό» θέμα (Clark & Trafford, 1995), δεδομένου ότι τα δύο φύλα διαφέρουν τόσο ως προς τα χαρακτηριστικά των προσωπικοτήτων τους, όσο και στις μαθησιακές συμπεριφορές που αναπτύσσουν (Graham & Rees, 1995).

Σύμφωνα με τα ευρήματα της παρούσας έρευνας, το φύλο πάντως δε φαίνεται να διαδραματίζει κάποιον ιδιαίτερα κρίσιμο ρόλο στο είδος των κινήτρων που αναπτύσσουν οι εκάστοτε μαθητές/τριες, δεδομένου ότι στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση καταγράφηκε μόνο ως προς την επιλογή του κινήτρου εκ μέρους των μαθητριών του δείγματος ότι πρόκειται για «μία γλώσσα που τις αρέσει να την ακούν», ενός κινήτρου που εμπίπτει στην κατηγορία του «Ιδανικού Εαυτού» και που σχετίζεται στατιστικά σημαντικά με την επιλογή της γαλλικής γλώσσας (βλ. 4.4.1.1., 4.4.1.2., 4.4.1.3). Αντίστοιχο αποτέλεσμα προέκυψε και από την έρευνα των Williams, Burden & Lanvers (2002), κατά την οποία, μαθήτριά του δείγματος δήλωσε ότι «στα κορίτσια αρέσει περισσότερο το πως ακούγονται τα γαλλικά». Επιπλέον, μόνο στο δείγμα του γυμνασίου καταγράφηκε μια στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση, εκ μέρους των μαθητών του δείγματος, οι οποίοι φαίνεται να επηρεάζονται στην επιλογή τους για τη Γ4, περισσότερο, από το φιλικό τους περιβάλλον, δεδομένου ότι έχουν δηλώσει, σχεδόν, σε διπλάσιο ποσοστό από τις συμμαθήτριάς τους ότι ως κίνητρο για την επιλογή της Γ4 που έκαναν ήταν το γεγονός ότι τη συγκεκριμένη γλώσσα την προτιμούν οι περισσότεροι φίλοι τους. Προέβησαν δηλαδή στην όποια

επιλογή Γ4, παρακινημένοι από έναν μιμητισμό, ο οποίος είναι συνήθης, ιδιαίτερα σε αυτήν την ηλικία της εφηβείας (βλ. 4.4.1.2.).

### **5.4.3. Είδη κινήτρων και ηλικία μαθητών/τριών**

Μελετώντας τα αποτελέσματα των στατιστικών αναλύσεων ανάλογα με την τάξη φοίτησης των μαθητών/τριών, καταλήγουμε στο συμπέρασμα ότι δεν καταγράφονται μεγάλες διαφοροποιήσεις σε σχέση με τα κίνητρα που αναπτύσσουν οι μαθητές/τριες του δημοτικού και του γυμνασίου, καθώς και οι δύο ηλικιακές ομάδες παρουσιάζουν μία εναλλαγή στα κίνητρα που δηλώσαν, ως προς την επιλογή της Γ4, ανάμεσα σε αυτά του «ιδανικού εαυτού» και του «υποχρεωτικού εαυτού» (βλ. 4.4.1.1., 4.4.1.2.). Πιο συγκεκριμένα, στην εν λόγω έρευνα, ακόμη και οι μαθητές/τριες της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης καταγράφουν μια εναλλαγή, ως προς τα κίνητρα που τους/τις οδήγησαν στην Γ4 της επιλογής τους. Παρουσιάζονται δηλαδή να υποκινούνται και από κίνητρα του «Ιδανικού Εαυτού» και του «Υποχρεωτικού», σε αντίθεση, επί παραδείγματι, με την έρευνα των Dörnyei, Csizér και Németh (2006) από την οποία προέκυψε ότι οι Ούγγροι/ες μαθητές/τριες πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης χαρακτηρίζονται από κίνητρα με χρηστική διάσταση («Υποχρεωτικός Εαυτός»), καθώς και σε αντίθεση με πολλές άλλες έρευνες από τις οποίες προέκυψε το, ακριβώς, αντίθετο συμπέρασμα, ότι δηλαδή οι νεότεροι/ες μαθητές/τριες χαρακτηρίζονται, κυρίως, από κίνητρα του «Ιδανικού Εαυτού» και δε λαμβάνουν υπόψη τους τη χρηστικότητα της εκμάθησης της γλώσσας, είτε με γνώμονα τις μελλοντικές σπουδές τους, είτε για επαγγελματική αποκατάσταση (Dörnyei 2005. Kormos & Csizér, 2008).

Στην περίπτωση, όμως, των μαθητών/τριών του λυκείου της παρούσας έρευνας, προκύπτει ότι οι εν λόγω μαθητές/τριες θεωρούν ότι για την επιλογή που έκαναν για τη Γ4 στο γυμνάσιο, είχαν ως κύρια κίνητρα, κυρίως κίνητρα της κατηγορίας του «Υποχρεωτικού Εαυτού», δεδομένου ότι τα μεγαλύτερα ποσοστά στις απαντήσεις τους, συγκέντρωσαν τα κίνητρα: «θα με βοηθήσει να βρω δουλειά», «θα με βοηθήσει να σπουδάσω» (βλ. 4.4.1.3.). Τα ευρήματα της παρούσας έρευνας έρχονται λοιπόν να επιβεβαιώσουν τα αποτελέσματα και άλλων ερευνών τόσο στον Ελλαδικό χώρο (Hovhannisyan, 2014) όσο και στο εξωτερικό (Julkunen & Borzova, 1997. Kormos &

Csizer 2008. Schmidt, Boraie & Kassabgy, 1996), από τα οποία διαφαίνεται ότι η ηλικία των μαθητών/τριών διαφοροποιεί το είδος των κινήτρων τους με τους μεγαλύτερους ηλικιακά μαθητές/τριες να παρακινούνται από πιο χρηστικά κίνητρα, κίνητρα που εμπίπτουν στον «Υποχρεωτικό Εαυτό», κίνητρα που σχετίζονται με τις ανησυχίες των μαθητών/τριών, τόσο για τις μελλοντικές σπουδές τους, όσο και για την εύρεση εργασίας αλλά βρίσκονται σε αντίθεση με άλλες έρευνες (Clément et al., 1994. Csizer & Kormos, 2009. Dörnyei, 2002. Dörnyei & Kormos, 2000. Ryan, 2009) από τις οποίες δεν προέκυψε κάποια χρηστικότητα στα κίνητρα μαθητών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

#### **5.4.4. Είδη κινήτρων και τύπος διαμονής (γεωγραφικό αποτύπωμα στην «κίνητροποίηση» των μαθητών/τριών)**

Από τη συσχέτιση των κινήτρων των μαθητών/τριών με τον εκάστοτε τύπο διαμονής τους και τη Γ4 επιλογής τους, συμπεραίνεται ότι, κυρίως, στον ν. Κιλκίς καταγράφεται συντριπτικά μεγαλύτερη «κίνητροποίηση» των μαθητών/τριών υπέρ της γερμανικής γλώσσας, λόγω χρηστικών κινήτρων, κινήτρων που εμπίπτουν στον «Υποχρεωτικό Εαυτό», όπως, επί παραδείγματι, η πεποίθησή τους ότι η εν λόγω γλώσσα θα τους βοηθήσει στο μέλλον, τόσο στις σπουδές τους, όσο και στην επαγγελματική αποκατάστασή τους. Και στις άλλες δύο (2) υπό μελέτη περιοχές εμφανίζεται σχετικά αυξημένο το ποσοστό των μαθητών/τριών που επιλέγουν τη γερμανική γλώσσα με γνώμονα τις σπουδές και την εύρεση εργασίας αλλά αυτό που διαφαίνεται από την στατιστική ανάλυση είναι ότι στην εν λόγω περιοχή, υπάρχει διευρυμένη, πολύ περισσότερο από τις άλλες δύο περιοχές, η πεποίθηση ότι με την εκμάθηση της γερμανικής γλώσσας, διευκολύνονται οι όποιες μελλοντικές σπουδές των μαθητών/τριών και ότι τους εξασφαλίζεται η επαγγελματική αποκατάσταση. Επιπλέον, από τις αναλύσεις, διαφαίνεται ότι για τους/τις μαθητές/τριες, ως κίνητρο επιλογής εκμάθησης της γερμανικής γλώσσας, τόσο στην περιοχή του Κιλκίς όσο και στην περιοχή της Άρτας, βαραίνει το γεγονός ότι έχουν συγγενείς στη Γερμανία, με ποσοστό που κυμαίνεται από το 35,7% έως το 54,3% , ανάλογα με την ηλικιακή ομάδα, για τον νομό Κιλκίς και γύρω στο 35% για τον νομό Άρτας (4.4.1.1., 4.4.1.2., 4.4.1.3).

Αντιθέτως, κίνητρα που σχετίζονται με τον «Ιδανικό Εαυτό», όπως η εκτίμηση και το ενδιαφέρον για τα διάφορα πολιτισμικά προϊόντα (π.χ. ταινίες, τραγούδια κτλ.), τα οποία παρουσιάζουν στατιστικά σημαντικό συσχετισμό με την επιλογή της γαλλικής γλώσσας, εμφανίζονται να επηρεάζουν την απόφαση για την επιλογή της Γ4 και στις τρεις (3) υπό μελέτη περιοχές, με τη στατιστική ανάλυση, όμως, να καταδεικνύει ότι κυρίως, το μικρό ποσοστό των μαθητών/τριών στον ν. Κυκλίας που επιλέγει την εκμάθηση της γαλλικής γλώσσας, επηρεάζεται από τέτοιου είδους κίνητρα ως προς την επιλογή της, καταδεικνύοντας ότι η συγκεκριμένη γλώσσα στην εν λόγω περιοχή είναι αμιγώς συνδυασμένη με αυτού του είδους τα κίνητρα.

Αναφορικά με τον ν. Άρτας, στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση καταγράφηκε υπέρ της γαλλικής γλώσσας λόγω κινήτρου αμιγώς προσωπικού ενδιαφέροντος, όπως είναι η επιθυμία για ταξίδια στη Γαλλία, ενώ σε σχέση με την περιοχή της Β' Αθήνας, τον πιο σημαντικό στατιστικά συσχετισμό από όλα τα κίνητρα που εξετάστηκαν φαίνεται να έχει η επιθυμία των μαθητών/τριών να βρίσκονται στο μάθημα της Γ4 με τους/τις φίλους/ες τους. Δεν καταδεικνύεται δηλαδή κάποιος ιδιαίτερος συσχετισμός της «κινητροποίησης» των εν λόγω μαθητών/τριών είτε με τη χρησιμότητα της όποιας γλώσσας, είτε με το πολιτισμικό εύρος της, αλλά αυτό που καταγράφεται είναι η επιλογή των μαθητών/τριών να είναι σύμφωνη με αυτήν του φιλικού τους περιβάλλοντος (βλ. 4.4.1.1., 4.4.1.2., 4.4.1.3).

Παρόλο, λοιπόν που η Ελλάδα δε γειτονεύει με κάποια χώρα στην οποία να ομιλείται είτε η μία, είτε η άλλη υπό μελέτη γλώσσα, όπως επί παραδείγματι στις έρευνες των Dörnyei & Clément (2001), Ανδρουλάκης (2008) από τις οποίες προέκυψε ότι γεωπολιτικοί παράγοντες υπεισέρχονται στην επιλογή της Γ4 που γίνεται ανά περιοχή, εν τούτοις, και στην περίπτωση της εν λόγω έρευνας, διαφαίνεται ότι, επί παραδείγματι, η ύπαρξη συγγενών στη Γερμανία, λόγω π.χ. του μεγάλου μεταναστευτικού ρεύματος κατοίκων του ν. Κυκλίας, κυρίως κατά τη δεκαετία του 1960 προς τις χώρες της βόρειας Ευρώπης και ιδιαίτερα προς τη Γερμανία (Κωφός, 2000, σ. 134) λειτουργεί ως ένα από τα πιο βασικά κίνητρα για τους/τις μαθητές/τριες της συγκεκριμένης αυτής περιοχής, ανεξαρτήτως σχολικής μονάδας.



#### **5.4.5. Καταστασιακά κίνητρα**

Στην παρούσα έρευνα εξετάστηκε ο πιθανός ρόλος των καταστασιακών κινήτρων σε σχέση με την επιλογή της Γ4. Πιο συγκεκριμένα, διερευνήθηκε το πόσο καταλυτικά λειτουργούν συγκεκριμένοι παράγοντες, οι οποίοι σχετίζονται με το άμεσο μαθησιακό περιβάλλον των μαθητών/τριων, όπως, επί παραδείγματι, το σχολικό εγχειρίδιο, το ενδιαφέρον που τους προκαλεί το μάθημα αυτό καθαυτό, οι δυσκολίες που τυχόν απορρέουν από την εκμάθηση της Γ4 επιλογής και ο/η καθηγητής/τρια ξένων γλωσσών.

##### **5.4.5.1. Λόγοι αλλαγής της επιλογής Γ4**

Όπως ήδη, έγινε κατανοητό, η διερεύνηση των καταστασιακών κινήτρων ξεκίνησε με την υποβολή του ερωτήματος, εάν θα ήθελαν να αλλάξουν οι μαθητές/τριες την επιλογή Γ4 που έκαναν και για ποιο λόγο. Είναι γεγονός ότι ένα μικρό ποσοστό απάντησε θετικά στην παραπάνω ερώτηση (12% των μαθητών/τριών της Ε' δημοτικού και 6,7% των μαθητών/τριών της Α' γυμνασίου) και από τη στατιστική ανάλυση των δεδομένων που ακολούθησε, διαφαίνεται ότι για τους/τις μαθητές/τριες του δείγματος, η γαλλική γλώσσα αποδεικνύεται πιο δύσκολη στην εκμάθησή της σε σύγκριση με τη γερμανική, δεδομένου ότι πάνω από τους/τις μισούς/ες μαθητές/τριες της γαλλικής γλώσσας που δήλωσαν ότι θα επιθυμούσαν αλλαγή Γ4 στην Ε' δημοτικού και σχεδόν το 70% των αντίστοιχων μαθητών/τριών της Α' γυμνασίου, επικαλέστηκαν ως λόγο ότι τελικά η εκμάθηση της γαλλικής γλώσσας τους/τις φάνηκε δύσκολη. Σε αντίθεση, από τη στατιστική ανάλυση των δεδομένων, διαφαίνεται ότι η γερμανική γλώσσα δεν παρουσιάζει κάποιο αντίστοιχο βαθμό δυσκολίας στην εκμάθησή της, στους/στις μαθητές/τριες που την επέλεξαν.

Το μεγαλύτερο ποσοστό πάντως στις απαντήσεις των μαθητών/τριών του δημοτικού συγκέντρωσε η διαπίστωση ότι τελικά δεν τους άρεσε η συγκεκριμένη Γ4 που επέλεξαν, σε ποσοστό 60,7%, ενώ κάτι τέτοιο δεν προέκυψε από τις αναλύσεις των απαντήσεων των μαθητών/τριών του γυμνασίου, οι οποίοι/ες εμφανίζονται πιο κατασταλαγμένοι/ες στην απόφασή τους, δεδομένου ότι το αντίστοιχο ποσοστό πέφτει στο 25%, λόγω, προφανώς, της πρότερης εμπειρίας τους στο δημοτικό (βλ. 4.4.2.1., 4.4.2.2.). Πιο συγκεκριμένα, το 62,5% των μαθητών/τριών της Ε' δημοτικού

που διδάχθηκε τη γαλλική γλώσσα και το 58,3% αυτών που διδάχθηκαν τη γερμανική κατέληξαν μέσα σε λίγους μήνες (δεδομένου ότι η έρευνα πραγματοποιήθηκε την άνοιξη της σχολικής χρονιάς 2011-2012) ότι τελικά η συγκεκριμένη γλώσσα δεν τους άρεσε.

Οι υπόλοιποι δύο λόγοι που εξετάστηκαν, όπως, εάν τους αρέσει το βιβλίο που χρησιμοποιούν και ο/η ξενόγλωσσος/η καθηγητής/τρια, συγκέντρωσαν πολύ μικρά ποσοστά, ακόμη και κατά περίπτωση μηδενικά, καταδεικνύοντας ότι είτε, σε γενικές γραμμές, οι μαθητές/τριες εμφανίζονται ικανοποιημένοι/ες, είτε αδιάφοροι/ες, ως προς τους δύο αυτούς προαναφερθέντες παράγοντες, είτε απλά δεν το επισημαίνουν.

#### **5.4.5.1.1. Ενδιαφέρον για εκμάθηση Γ4**

Από την ανάλυση των δεδομένων ως προς το ερώτημα εάν βρίσκουν οι μαθητές/τριες του δείγματος ενδιαφέρον το μάθημα της Γ4 που παρακολουθούν, η εν λόγω έρευνα κατέληξε σε παρόμοια συμπεράσματα, τόσο με έρευνες στον ελλαδικό χώρο (Ανδρουλάκης, 2008. Hovhannisyan, 2014. Vrettou, 2009), όσο και στο εξωτερικό (Alabau, 2002. Burstal, 1975. Ghenghesh's, 2010. González García, 2006. Nikolov, 1999. Tragant, 2006. Williams et al., 2002), δεδομένου ότι καταγράφηκε και στο συγκεκριμένο δείγμα, η μείωση του ενδιαφέροντος για τη Γ4 όσο μεγαλώνει η ηλικία των μαθητών (βλ. 4.4.2.3.). Βέβαια, η μείωση του ενδιαφέροντος για την εκμάθηση μιας Γ4 θεωρείται συνάρτηση της γενικότερης μείωσης του ενδιαφέροντος των εφήβων μαθητών/τριών σε σχέση με την όλη μαθησιακή διαδικασία (Barber, 1994. Chambers, 1999. Keys & Fernandes, 1993) και δεν πρέπει να θεωρηθεί ως ιδιαίτερο χαρακτηριστικό μόνο του μαθήματος Γ4, ενώ δε συνδέεται και με κάποια συγκεκριμένη από τις υπό μελέτη γλώσσες, δεδομένου ότι από τον σχετικό έλεγχο  $\chi^2$  ως προς την βαθμίδα εκπαίδευσης και την επιλογή της Γ4 (γαλλικά – γερμανικά) δεν καταδείχθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές.

Εξετάζοντας την επίδραση του φύλου, δηλαδή, εάν τα αγόρια ή τα κορίτσια, σε διαφορετικές τάξεις, βρίσκουν περισσότερο ή λιγότερο ενδιαφέρον το μάθημα, σημαντική στατιστική διαφοροποίηση καταγράφηκε μόνο στους/στις συμμετέχοντες/συμμετέχουσες του λυκείου, με τις μαθήτριες να δηλώνουν ότι

βρίσκουν το μάθημα της Γ4 περισσότερο ενδιαφέρον σε σύγκριση με τις αντίστοιχες δηλώσεις των συμμαθητών τους, ενώ στις άλλες δύο υπό μελέτη τάξεις δεν προέκυψε κάποια τέτοια διαφοροποίηση.

Επιπλέον, από την ανάλυση των δεδομένων δεν καταγράφηκε κάποια διαφοροποίηση στο ενδιαφέρον των μαθητών/τριών για το μάθημα, ανάλογα με τη Γ4, καταδεικνύοντας ότι αυτή η έλλειψη ενδιαφέροντος που καταγράφηκε ανάλογη με την αύξηση της ηλικίας των μαθητών/τριών δε σχετίζεται με τη μία ή την άλλη ξένη γλώσσα αλλά είναι καθολική (βλ. 4.4.2.3.)

#### **5.4.5.1.2. Σχολικό εγχειρίδιο και επιλογή Γ4**

Ακολούθως, αναλύθηκαν τα δεδομένα που συγκεντρώθηκαν αναφορικά με τον βαθμό ικανοποίησης των μαθητών/τριών για το σχολικό εγχειρίδιο που χρησιμοποιούν στο μάθημα της Γ4. Εν γένει, το μεγαλύτερο ποσοστό μαθητών/τριών εμφανίζεται αρκετά ή πολύ ικανοποιημένο από το σχολικό εγχειρίδιο που χρησιμοποιείται στο μάθημα, σε σχέση με τους/τις μαθητές/τριες που εμφανίζονται λίγο ή καθόλου ικανοποιημένοι/ες και στις τρεις (3) υπό μελέτη τάξεις.

Τα αποτελέσματα, πάντως, από τη στατιστική ανάλυση των δεδομένων για το συγκεκριμένο ερώτημα παρουσιάζονται αντίστοιχα με το παραπάνω ερώτημα, με τους/τις πιο νεαρούς/ες μαθητές/τριες, δηλαδή, να εμφανίζονται πιο ικανοποιημένοι/ες από τους μεγαλύτερους ηλικιακά, ενώ, και σε αυτήν την περίπτωση, δεν καταγράφηκε κάποια στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση από τον συσχετισμό της Γ4 με τον βαθμό ικανοποίησης των μαθητών/τριών για το βιβλίο, καταδεικνύοντας ότι και πάλι η συγκεκριμένη άποψη δε σχετίζεται με τη γλώσσα επιλογής αλλά προφανώς με άλλα κριτήρια. Τέλος, από τον συσχετισμό του ερωτήματος με το φύλο των μαθητών/τριών, αυτό που προέκυψε είναι ότι οι μαθήτριες συνεχίζουν και σε αυτήν την περίπτωση να εμφανίζονται πιο ικανοποιημένες από τα σχολικά εγχειρίδια από ό, τι οι συμμαθητές τους, αλλά στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση ως προς το φύλο καταγράφεται μόνο στην περίπτωση των μαθητών/τριών του λυκείου (βλ. 4.4.2.4).

## 5.5. Άτομα επιρροής στην επιλογή της Γ4

Από την ανάλυση των αποτελεσμάτων της έρευνας προέκυψε ότι ανεξαρτήτως ηλικιακής ομάδας, το μεγαλύτερο ποσοστό των μαθητών/τριών του δείγματος δήλωσε ότι στην εν λόγω απόφαση επιλογής Γ4 επηρεάστηκαν από τους γονείς τους, με τα ποσοστά να μειώνονται, όπως είναι αναμενόμενο, όσο μεγαλώνει η ηλικία των μαθητών/τριών (βλ. 4.4.3.1., 4.4.3.2. και 4.4.3.3.), καθώς ο έλεγχος  $\chi^2$  έδειξε ότι υπάρχει μια σημαντική διαφοροποίηση της (δηλωμένης) επίδρασης των γονέων στην επιλογή της Γ4 ανά τάξη ( $\chi^2 = 36,97$   $df=2$ ,  $p<.001$ ), ενώ και στις τρεις ηλικιακές ομάδες, το δεύτερο μεγαλύτερο ποσοστό κατέχει η πεποίθηση των μαθητών/τριών ότι η συγκεκριμένη επιλογή ήταν προϊόν προσωπικής βούλησης και έγινε ανεπηρέαστα από το οικογενειακό, φιλικό, σχολικό περιβάλλον, με τα αντίστοιχα ποσοστά να αυξάνονται, όσο μεγαλώνει η ηλικία των μαθητών/τριών. Στη συνέχεια, ακολουθεί σε ποσοστά, η επιρροή από τα αδέρφια και τους/τις φίλους/ες και τέλος, οι μαθητές/τριες του δείγματος θεωρούν ότι επηρεάζονται λιγότερο από τους/τις καθηγητές/τριες τους στο φροντιστήριο ξένων γλωσσών, από τους/τις δασκάλους/ες τους και από τους/τις διευθυντές/τριες των σχολείων τους.

Από τη στατιστική ανάλυση που έγινε δε διαπιστώθηκε, ούτε για τους/τις μαθητές/τριες της Ε' δημοτικού αλλά ούτε και για τους/τις μαθητές/τριες της Α' λυκείου καμία στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση της επιρροής που δέχονται σε σχέση με το φύλο των μαθητών/τριών, ενώ σε σχέση με τη γλώσσα επιλογής (γαλλική ή γερμανική), το συμπέρασμα που προκύπτει είναι ότι στον ν. Κιλκίς καταγράφεται μεγαλύτερη εμπλοκή των γονέων υπέρ της γερμανικής γλώσσας, ομοίως με τα αποτελέσματα της έρευνας του Ανδρουλάκη (2008), από την οποία καταδείχθηκε ότι υπήρχαν ιδιαίτερα υψηλές εξωτερικές πιέσεις για τη γερμανική γλώσσα, όσον αφορά την Ελλάδα, στις δύο (2) υπό μελέτη περιοχές της έρευνας του, της Χίου και της Βοιωτίας. Κάτι αντίστοιχο δεν προέκυψε από την παρούσα έρευνα για καμία από τις άλλες δύο υπό μελέτη περιοχές (ν. Άρτας, Β' Αθήνας), είτε για τη γαλλική είτε για τη γερμανική γλώσσα.

Ενδιαφέρον κρίνεται, επίσης, το εύρημα που προέκυψε από τη στατιστική ανάλυση για τους/τις μαθητές/τριες της Α' γυμνασίου, για τους οποίους εξετάστηκαν και οι άλλες δύο (2) γλώσσες που έστω θεωρητικά είχαν τη δυνατότητα να επιλέξουν, διότι

οι μαθητές/τριες που επέλεξαν να διδαχθούν την ισπανική και την ιταλική γλώσσα σημείωσαν τα υψηλότερα ποσοστά (56,1% και 48,3% αντίστοιχα) στη δήλωση τους ότι η επιλογή εκμάθησης των συγκεκριμένων γλωσσών ήταν προϊόν ελεύθερης προσωπικής βούλησης, σε σύγκριση με τους/τις μαθητές/τριες που επέλεξαν να διδαχθούν τη γαλλική (28,1%) και τη γερμανική γλώσσα (37,4%) ( $\chi^2 = 16,48$   $df=3$   $p<0,001$ ).

Αναφορικά με τον στατιστικό έλεγχο που έγινε ως προς την επιρροή των γονέων και των αδελφών ανά περιοχή, τα συμπεράσματα που προέκυψαν είναι ότι η επίδραση τόσο των γονέων, όσο και των αδελφών στην επιλογή της Γ4 μειώνεται, όσο αυξάνεται η ηλικία των μαθητών/τριών και ότι διαφοροποιείται στατιστικά σημαντικά και ανά νομό, με τον ν. Άρτας να καταγράφει το υψηλότερο ποσοστό και στις δύο περιπτώσεις, να ακολουθεί ο ν. Κιλκίς και τέλος, η Β' Αθήνας, καταδεικνύοντας ότι η απόφαση επιλογής Γ4, στους «μικρούς» νομούς να είναι πιο ευεπηρεάστη από το οικογενειακό περιβάλλον σε σύγκριση με τα αστικά κέντρα, όπως είναι η περιοχή της Β' Αθήνας.

Αναφορικά με την επιρροή που ασκεί το φιλικό περιβάλλον, συμπεραίνεται ότι σε αντίθεση με το οικογενειακό περιβάλλον, η εν λόγω επιρροή δεν καταγράφει σημαντική διαφοροποίηση ανά τάξη και ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση ανά νομό, αν και η περιοχή της Β' Αθήνας, καταγράφει και πάλι τα χαμηλότερα ποσοστά σε σχέση με τις άλλες δύο υπό μελέτη περιοχές.

## **5.6. Αποτελέσματα εφαρμογής των Υπουργικών Αποφάσεων**

Από την ανάλυση των αποτελεσμάτων της παρούσας έρευνας προέκυψε ότι, όντως, η κατάργηση της παράλληλης διδασκαλίας γαλλικών και γερμανικών που ίσχυε κατά το σχολικό έτος διεξαγωγής της έρευνας στέρησε από τους/τις μαθητές/τριες τη δυνατότητα να διδαχθούν τη γλώσσα της επιλογής τους, στην περίπτωση που, όπως ήδη ειπώθηκε, δεν υπήρχε ο επαρκής αριθμός μαθητών/τριών για τον σχηματισμό και δεύτερου τμήματος 2<sup>ης</sup> ξένης γλώσσας. Σε αυτό το συμπέρασμα συνηγορεί και η στατιστική ανάλυση, η οποία απέδειξε ότι είναι στατιστικά σημαντική η απόκλιση ανάμεσα στη γλώσσα επιλογής και στη γλώσσα που διδάχθηκαν, τόσο οι μαθητές/τριες του δημοτικού (βλ. 4.2.1.), όσο και της Α' γυμνασίου (βλ. 4.2.2), αλλά

αποδεικνύεται και από τη σύγκριση των ποσοστών των απαντήσεων στο εν λόγω ερώτημα των μαθητών της Α' λυκείου (βλ. 4.2.3), αναφορικά με τη δυνατότητα να διδαχθούν στο γυμνάσιο τη γλώσσα της επιλογής τους, διότι καταδεικνύεται ότι η συντριπτική πλειοψηφία των εν λόγω μαθητών/τριών (94,8%) είχε διδαχθεί τη γλώσσα της επιλογής της, σε αντίθεση με τους/τις μαθητές/τριες της Ε' δημοτικού, για τους/τις οποίους/ες το αντίστοιχο ποσοστό κυμαίνεται, εμφανώς, μειωμένο στο 68%, αλλά και με τους/τις μαθητές/τριες της Α' γυμνασίου που το αντίστοιχο ποσοστό είναι μόλις στο 69,7%.

Επίσης, η στατιστική ανάλυση της επιλογής της Γ4 και της δυνατότητας διδασκαλίας της έδειξε ότι η κάθε περιοχή συνδέεται με τη γλώσσα για την οποία θα εμφανιστεί η ασυμφωνία, ανάμεσα στην αρχική γλώσσα επιλογής και αυτής που τελικά διδάσκονται οι μαθητές/τριες. Πιο συγκεκριμένα, η ασυμφωνία δηλώνεται για τους/τις μαθητές/τριες που επέλεξαν τη γερμανική γλώσσα στον ν. Άρτας και στη Β' Αθήνας και για τους/τις μαθητές/τριες που επέλεξαν τα γαλλικά στον ν. Κιλκίς, διότι αυτοί/ες οι μαθητές/τριες αναγκάζονται να διδαχθούν, παρά τη θέλησή τους, την πλειοψηφούσα κατά περίπτωση και κατά περιοχή γλώσσα, καταδεικνύοντας ότι σε κάποιες περιοχές, λόγω ακριβώς των περιορισμών που έθεσαν οι συγκεκριμένες Υπουργικές Αποφάσεις ευνοείται περισσότερο η διδασκαλία της μίας ή της άλλης γλώσσας, οξύνοντας ακόμη περισσότερο τη διαφοροποίηση στην οποία αναφερόμαστε ανάμεσα στους νομούς της βόρειας και της νότιας Ελλάδας.

### **5.7. Επιθυμητά χαρακτηριστικά του/της καθηγητή/τριας ξένων γλωσσών και το ενδιαφέρον εκμάθησης και άλλων γλωσσών**

Όπως ήδη ειπώθηκε, θεωρήθηκε σκόπιμο να εξεταστούν ποια στοιχεία θεωρούν σημαντικά οι μαθητές/τριες της Α' γυμνασίου και της Α' λυκείου του δείγματος μας αναφορικά με τον/ην καθηγητή/τρια ξένων γλωσσών,. Από τη στατιστική ανάλυση συμπεραίνεται ότι στο σύνολο τους οι εν λόγω μαθητές/τριες θέλουν έναν/μία καθηγητή/τρια, ο/η οποίος/α, κατά σειρά προτεραιότητας, θα διακρίνεται για την επιστημονική κατάρτιση του αντικειμένου που διδάσκει, τη μεταδοτικότητα, τον ευχάριστο χαρακτήρα, την εμπειρία, την υπομονή και τέλος την επιείκεια. Οι στατιστικές αναλύσεις κατέδειξαν κάποια διαφοροποίηση στην κατάταξη των

παραπάνω στοιχείων, ανάμεσα στους/στις μαθητές/τριες της Α' γυμνασίου και της Α' λυκείου, καταδεικνύοντας ότι η ηλικία διαφοροποιεί τις εκτιμήσεις των μαθητών/τριών. Πιο συγκεκριμένα, οι μαθητές/τριες της Α' γυμνασίου, σε μεγαλύτερο ποσοστό από αυτούς της Α' λυκείου, επιλέγουν την επιστημονική κατάρτιση του/της ξενόγλωσσου/ης καθηγητή/τριας, καθώς και την επιείκεια, ενώ οι μαθητές/τριες της Α' λυκείου τη μεταδοτικότητα.

Τέλος, από τις στατιστικές αναλύσεις δεν καταγράφηκαν στατιστικά μεγάλες διαφοροποιήσεις, ως προς τα πιο πάνω χαρακτηριστικά σε σχέση με το φύλο των μαθητών/τριών, εκτός από την περίπτωση που η επίδραση του φύλου διερευνήθηκε σε συνδυασμό με την τάξη φοίτησης, για να καταδειχθεί ότι οι μαθήτριες του λυκείου επιθυμούν σε μεγαλύτερο ποσοστό από τους συμμαθητές τους έναν/μία καθηγητή/τρια με επιστημονική κατάρτιση, ενώ τα αγόρια τόσο του λυκείου όσο και του γυμνασίου κλίνουν περισσότερο προς την επιείκεια.

Επιπλέον, από τις απαντήσεις των μαθητών/τριών του δείγματός μας συμπεραίνεται ότι ένα μεγάλο ποσοστό των μαθητών/τριών του δημοτικού είναι θετικά προσκείμενο προς την εισαγωγή στο δημόσιο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και άλλων ξένων γλωσσών πέρα της γαλλικής και της γερμανικής, ακόμη και από το δημοτικό. Πιο συγκεκριμένα, το 71% των μαθητών/τριών του δημοτικού (βλ. 4.3.1.) απάντησε θετικά ως προς την εισαγωγή της ισπανικής και της ιταλικής γλώσσας που εκείνη τη δεδομένη χρονική στιγμή δίνονταν, έστω και θεωρητικά, ως επιλογή στο γυμνάσιο. Η παρούσα έρευνα, λοιπόν, έρχεται σε συμφωνία με την έρευνα του Ανδρουλάκη (2008, σ. 253) από την οποία προέκυψε ότι «Στο επίπεδο των γλωσσών που επιθυμούν επιπλέον από τις ήδη διδασκόμενες, οι ρομανικές γλώσσες (ισπανική, ιταλική) είναι αυτές που καταγράφουν τους πιο υψηλούς δείκτες».

Αναφορικά με τους/τις μαθητές/τριες του γυμνασίου, το ποσοστό είναι εμφανώς μικρότερο, στο 45,7%, καταδεικνύοντας ότι πάνω από τους/τις μισούς/ες μαθητές/τριες είναι ικανοποιημένοι/ες με τις τέσσερις γλώσσες που έχουν ως δυνατότητα να επιλέξουν να διδαχθούν. Είναι βέβαια ιδιαίτερα ενδιαφέρον ότι από μία πιο λεπτομερή ανάλυση των απαντήσεών τους, το ποσοστό αυτό αυξάνεται κατά πολύ, εάν απομονώσουμε τις απαντήσεις των μαθητών/τριών που επέλεξαν να διδαχθούν ως Γ4, είτε την ιταλική, είτε την ισπανική γλώσσα (69% και 73,2%

αντίστοιχα). Συμπεραίνεται λοιπόν ότι οι εν λόγω μαθητές/τριες εμφανίζονται πιο δεκτικοί και «ανοιχτοί» και σε άλλες ξένες γλώσσες (βλ. 4.3.2.).

Τέλος, να τονιστεί ότι στο σύνολό τους, οι μαθητές/τριες του γυμνασίου πρότειναν μια μεγάλη ποικιλία γλωσσών όπως, επί παραδείγματι, κινέζικα, ιαπωνικά, αλβανικά, πορτογαλικά, με τη σουηδική και τη ρωσική να είναι οι δύο (2) πλειοψηφούσες γλώσσες.



## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6

### Συμπεράσματα και προτάσεις για περαιτέρω διερεύνηση

#### 6.1. Σκοπός του κεφαλαίου

Στο παρόν κεφάλαιο, αρχικά, θα γίνει προσπάθεια συγκερασμού όλων των παραπάνω συμπερασμάτων, με στόχο να καταλήξουμε, τόσο στα αίτια της διαφοροποίησης της επιλογής της Γ4, ανάμεσα στη βόρεια και στη νότια Ελλάδα, όσο και στις εκπαιδευτικές πολιτικές, που μπορούν να υιοθετηθούν με στόχο την αύξηση της «κινητροποίησης» των μαθητών/τριών, αναφορικά με την εκμάθηση των ξένων γλωσσών και δη μιας 2<sup>ης</sup> ξένης γλώσσας, στο πλαίσιο του δημόσιου σχολικού συστήματος. Τέλος, θα παρουσιαστούν οι περιορισμοί της έρευνας και θα δοθούν κάποιες κατευθύνσεις για μελλοντικές έρευνες στον τομέα των κινήτρων εκμάθησης ξένων γλωσσών.

#### 6.2. Αίτια της διαφοροποίησης

Από τα παραπάνω συμπεράσματα κρίνεται ότι τα αίτια της διαφοροποίησης ανάμεσα σε περιοχές της βόρειας και της νότιας Ελλάδας δε σχετίζονται, επί παραδείγματι, με το φύλο των μαθητών/τριών, δεδομένου ότι υπάρχει σε όλες τις υπό μελέτη περιοχές ισόνομη κατανομή σε μαθητές και μαθήτριες και ούτε με τα καταστασιακά κίνητρα που ελέγχθησαν, δεδομένου ότι δεν προέκυψε κάποια στατιστική σημαντικότητα, είτε υπέρ της γαλλικής γλώσσας, είτε υπέρ της γερμανικής.

Από την έρευνα όμως, καταδείχθηκε η μεγάλη επιρροή των γονέων στην εν λόγω επιλογή των μαθητών/τριών (κυρίως στις πιο «επαρχιακές» περιοχές), καθώς και οι παγιωμένες αντιλήψεις, σε σχέση με τη γαλλική και γερμανική γλώσσα ανά περιοχή. Όπως καταδείχθηκε, η κάθε περιφερειακή διαίρεση έχει τις δικές της απόψεις σε σχέση με τις συγκεκριμένες αυτές γλώσσες, με αποτέλεσμα να αναπτύσσονται

διαφορετικές συναισθηματικές διαθέσεις στο συλλογικό υποσυνείδητο. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα, είτε οι μαθητές/τριες να αναπτύσσουν, κατά περιοχή, διαφορετικού είδους κίνητρα, είτε παρακινημένοι/ες από τα ίδια κίνητρα να καταλήγουν σε διαφορετική επιλογή.

Πιο συγκεκριμένα, από την έρευνα καταδείχθηκε ότι η επιλογή της Γ4, σε μεγάλο ποσοστό, δεν είναι προσωπική επιλογή των μαθητών/τριών (βλ. 4.3.2). Σε αυτό το συμπέρασμα, όμως, συνηγορεί και το γεγονός ότι ακόμη και οι μαθητές/τριες του δημοτικού δηλώνουν ότι υποκινούνται από κίνητρα του «υποχρεωτικού εαυτού», για την εκμάθηση της ξένης γλώσσας όπως, επί παραδείγματι, η επαγγελματική τους αποκατάσταση και οι μελλοντικές τους σπουδές, σε πλήρη διαφωνία, τόσο με το νεαρό της ηλικίας τους, όσο και με τα αποτελέσματα ερευνών που διεξήχθησαν σε άλλα ευρωπαϊκά περιβάλλοντα (στα οποία δεν καταγράφεται τόσο μεγάλη γονική επίδραση), αλλά σε συμφωνία με έρευνες σε ασιατικά περιβάλλοντα, όπου η γονική επιρροή είναι πολύ έντονη (Choy, 1993. Kim, 1992. Lockwood, Marshall, Sadler, 2005. Marcus & Kitayama, 1998. Moore, Walton & Lambert, 1992. Sung & Padilla, 1998).

Επίσης, από την έρευνα προέκυψε ότι η γονική επιρροή στον ν. Κιρκίς παρακινεί σχεδόν αποκλειστικά υπέρ της γερμανικής γλώσσας (σε αντίθεση με τις άλλες δύο περιοχές, στις οποίες δεν καταγράφηκε κάτι αντίστοιχα μαζικό είτε υπέρ της μίας, είτε υπέρ της άλλης γλώσσας), γεγονός που αποδίδεται αφενός, στην παγιωμένη αντίληψη που επικρατεί στην περιοχή ότι η γερμανική γλώσσα διευκολύνει την επαγγελματική αποκατάσταση και τις μελλοντικές σπουδές (από την έρευνα, άλλωστε, καταδείχθηκε ότι η επιλογή της γερμανικής γλώσσας στη συγκεκριμένη περιοχή συσχετίζεται με μεγάλη στατιστική σημαντικότητα με κίνητρα του «υποχρεωτικού εαυτού») και αφετέρου, στην ύπαρξη συγγενών στη Γερμανία.

Καταλήγουμε λοιπόν, ότι η μαζικότητα στην επιλογή της γερμανικής γλώσσας στη βόρεια Ελλάδα, οφείλεται στους ίδιους τους γονείς των παιδιών και σχετίζεται με τις αντιλήψεις τους, ότι η εκμάθηση της γερμανικής γλώσσας έχει ιδιαίτερα μεγάλη προστιθέμενη αξία, τόσο αναφορικά με μια καλύτερη και ίσως ευκολότερη επαγγελματική αποκατάσταση των παιδιών τους, όσο και για τις όποιες μελλοντικές σπουδές τους, καθώς και με την εκεί, διαδεδομένη υποτίμηση της διεθνούς σημασίας της γαλλικής γλώσσας και τον περιορισμό της αξίας της εκμάθησής της σε πολιτισμικής φύσης ενδιαφέροντα.

Αναφορικά, βέβαια με τους λόγους της παγίωσης και της καθολικότητας των συγκεκριμένων απόψεων στη βόρεια Ελλάδα και όχι στις άλλες δύο υπό μελέτη περιοχές, εικάζουμε ότι μπορεί να οφείλονται στο μεγάλο μεταναστευτικό ρεύμα της δεκαετίας του 1960 από τη βόρεια Ελλάδα προς τις χώρες της βόρειας Ευρώπης και δη στη Γερμανία (Κωφός, 2000, σ. 134), λόγω των δύσκολων κοινωνικοοικονομικών συνθηκών που επικρατούσαν στην εν λόγω περιοχή. Σε αυτή τη μαζικότητα του μεταναστευτικού φαινομένου αποδίδεται και η ύπαρξη συγγενών σε τόσο μεγάλο ποσοστό μαθητών/τριών του ν. Κιλκίς. Επιπλέον, το εν λόγω φαινόμενο, ίσως συντηρείται εξαιτίας και της πρόσφατης οικονομικής κρίσης (2010), η οποία δημιούργησε ένα καινούριο μεταναστευτικό ρεύμα από την περιοχή της βόρειας Ελλάδας (και όχι μόνο) προς τον ευρωπαϊκό βορρά, συμπεριλαμβανομένης και της Γερμανίας, στην οποία, σύμφωνα με τη γερμανική Ομοσπονδιακή Στατιστική Υπηρεσία (Destatis, 2019), ο αριθμός των Ελλήνων/ίδων μεταναστών/τριών αυξήθηκε κατά 100.000 άτομα, κατά την οκταετία 2009-2017, αριθμός που καταδεικνύει ότι σχεδόν το ένα τέταρτο των σύγχρονων μεταναστών που υπολογίζεται στις τετρακόσιες πενήντα χιλιάδες (450.000) (Chrysoroulos, 2017) εγκαταστάθηκε στη Γερμανία.

Θεωρούμε λοιπόν, ότι στις περιοχές της βόρειας Ελλάδας επικράτησε, παγιώθηκε, διευρύνθηκε, μαζικοποιήθηκε (κοινωνικός «μιμητισμός») η αντίληψη ότι η γερμανική γλώσσα είναι απαραίτητη, τόσο για τις μελλοντικές σπουδές των μαθητών/τριών, όσο και για τη διευκόλυνση της επαγγελματικής τους αποκατάστασης (ενώ, αντιθέτως, η γαλλική γλώσσα δεν ωφελεί σε αυτό το επίπεδο), κυρίως λόγω αυτών των δύο μεταναστευτικών ρευμάτων, κάτι που δεν συνέβη σε τόσο μεγάλο βαθμό στις υπόλοιπες περιοχές της χώρας. Πρόκειται δηλαδή για παράγοντες μακρο-κοινωνικής διάστασης, για ευρείς κοινωνικοπολιτισμικούς παράγοντες, των οποίων η διερεύνηση ξεφεύγει από την παρούσα έρευνα μελέτης των κινήτρων των μαθητών/τριών και άπτεται άλλων επιστημονικών κλάδων, όπως της κοινωνιογλωσσολογίας, της κοινωνικής ψυχολογίας της γλώσσας κ.ά., καθώς, άλλωστε, η εκμάθηση των γλωσσών, θεωρείται από τους υπερασπιστές των πολυσύνθετων κοινωνιολογικών θεωριών και μοντέλων ανάλυσης, ότι είναι, πρωτίστως, μια κοινωνικο-πολιτισμική και κοινωνικο-ιστορικά τοποθετημένη

διαδικασία παρά μια γνωστική, ψυχογλωσσική διαδικασία (Lafford, 2007, Zuengler & Miller, 2006).

### **6.3. Εκπαιδευτικές προεκτάσεις των συμπερασμάτων της έρευνας**

Από την παρούσα έρευνα, πέρα από τα συμπεράσματα που προέκυψαν αναφορικά με τη μαζική διαφοροποίηση στην επιλογή της Γ4 ανάμεσα στη βόρεια και στη νότια Ελλάδα, προέκυψαν και άλλα συμπεράσματα, τα οποία κρίνεται χρήσιμο να ληφθούν υπόψη των υπευθύνων για τη χάραξη της ξενόγλωσσας εκπαιδευτικής πολιτικής, καθώς θα συνέβαλαν, έστω και στο ελάχιστο, στην αύξηση της «κινητροποίησης» των μαθητών/τριών προς τις ξένες γλώσσες.

Πιο συγκεκριμένα από τα ερωτήματα που τέθηκαν και από την ανάλυση των δεδομένων που συγκεντρώθηκαν, συμπεραίνεται ότι:

- 1) Θα ήταν χρήσιμο να αυξηθεί ο αριθμός των προσφερόμενων γλωσσών στο δημόσιο σχολείο, δεδομένου του καταγεγραμμένου ενδιαφέροντος των μαθητών/τριών για την εκμάθηση και άλλων ξένων γλωσσών, πέρα των τριών «κλασικών» (αγγλικής, γαλλικής και γερμανικής), τόσο στην πρωτοβάθμια, όσο και στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Τουλάχιστον, θα ήταν ιδιαίτερο επιθυμητό να γενικευθεί η δυνατότητα εκμάθησης της ιταλικής γλώσσας που ισχύει σήμερα αποκλειστικά, στα σχολεία που υπάρχει καθηγητής/τρια ειδικότητας ΠΕ34, ιταλικής φιλολογίας με οργανική θέση και να ξαναπροστεθεί και της ισπανικής, όπως ίσχυσε κατά το παρελθόν (σχολικά έτη 2009-2010 και 2010-2011).
- 2) Θεωρείται απαραίτητο να καταργηθούν οι ισχύουσες Υ.Α., με τις πολύ αυστηρές προϋποθέσεις για τον σχηματισμό τμημάτων Γ4 και να επανέλθει το μοντέλο της παράλληλης διδασκαλίας της γαλλικής και της γερμανικής γλώσσας, ακόμη και με πολύ μικρό αριθμό μαθητών/τριών ανά τμήμα. Κρίνεται ότι πρέπει να τεθεί ως προτεραιότητα της παρεχόμενης ξενόγλωσσας εκπαίδευσης ο σεβασμός στην επιλογή της Γ4 που κάνει ο/η μαθητής/τρια και όχι η ύπαρξη οργανικής θέσης καθηγητή/τριας ξένης γλώσσας στο εν λόγω σχολείο που φοιτεί. Είναι καταφανές ότι οι εν λόγω Υ.Α. θέτουν ως γνώμονα τη μείωση του εκπαιδευτικού προσωπικού, στο πλαίσιο της πολύ αυστηρής δημοσιονομικής πολιτικής που ασκείται στον

χώρο της εκπαίδευσης και όχι τον/την ίδιο/α μαθητή/τρια, ο/η οποίος/α χάνει την όποια, ίσως «κινητροποίηση» θα είχε για τη γλώσσα της επιλογής του, δεδομένου ότι αναγκάζεται να διδαχθεί μια ξένη γλώσσα που δεν του αρέσει ή της οποίας την εκμάθηση δεν κρίνει απαραίτητη. Η επιλογή της ξένης γλώσσας πρέπει να είναι προϊόν προσωπικής βούλησης για να είναι οι μαθητές/τριες παρακινημένοι/ες στο εν λόγω μάθημα (Williams, Burden & Lanvers, 2002). Επί παραδείγματι, ακόμη και στον Καναδά, σε πρόγραμμα προώθησης της γαλλικής γλώσσας (Γ2) για τα αγόρια, στον αγγλόφωνο Καναδά, δεν καταγράφηκαν πολύ θετικά αποτελέσματα, λόγω της άρνησης πολλών μαθητών να μάθουν την εν λόγω γλώσσα (Kissau & Turnbull, 2010). Γεγονός που μας προβληματίζει έντονα, δεδομένου ότι εάν η προώθηση εκμάθησης μιας ξένης γλώσσας (εν προκειμένω Γ2), δεν είχε τα αναμενόμενα αποτελέσματα σε ένα δίγλωσσο περιβάλλον, πόσο μάλλον η επιβολή μιας ξένης γλώσσας σε μαθητές/τριες που δεν επιθυμούν την εκμάθησή της και βρίσκονται ανγκασμένοι/ες να τη διδάσκονται για πέντε σχολικά έτη, δεδομένου ότι πλέον, όπως ήδη ειπώθηκε, η επιλογή της Γ4 που γίνεται στην Δ' τάξη του δημοτικού είναι δεσμευτική και για τις τρεις (3) τάξεις του γυμνασίου. Είναι γεγονός, άλλωστε, ότι οι αυτοκαθοριζόμενες συμπεριφορές έχουν θετικά αποτελέσματα σε αντίθεση με τις μη αυτοκαθοριζόμενες συμπεριφορές που έχουν αρνητικές συνέπειες, και συνεπάγεται ότι, όταν οι μαθητές/τριες έχουν τη δυνατότητα της ελεύθερης επιλογής μιας δραστηριότητας με την οποία θέλουν να ασχοληθούν (εν προκειμένω της 2<sup>ης</sup> ξένης γλώσσας), αναπτύσσουν μεγαλύτερη «κινητροποίηση», καταβάλλουν μεγαλύτερη προσπάθεια και αισθάνονται πιο ικανοί (Deci & Ryan, 1985, Noels et al., 1999).

- 3) Δεδομένου ότι στην έρευνα καταγράφηκε μείωση του ενδιαφέροντος των μαθητών/τριών για την εκμάθηση της Γ4 και πτώση στο επίπεδο των κινήτρων τους όσο μεγαλώνει η ηλικία τους, θα ήταν χρήσιμο να γίνει προσπάθεια να διαφοροποιηθούν και να αλλάξουν οι στόχοι των αναλυτικών προγραμμάτων σπουδών (ΑΠΣ), κυρίως της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, σύμφωνα πάντα με το Ενιαίο Πρόγραμμα Σπουδών Ξένων Γλωσσών για την υποχρεωτική εκπαίδευση (ΕΠΣ-ΞΓ), αλλά λαμβάνοντας υπόψη τα ενδιαφέροντά των εφήβων μαθητών/τριών, το επίπεδο γλωσσομάθειάς τους, τις εκπαιδευτικές τους ανάγκες και τους μαθησιακούς στόχους που έχουν θέσει, όπως και τα προσωπικά τους

κίνητρα, καθώς σύμφωνα και με τον Ανδρουλάκη (2008, σ. 262) «Στην πορεία της σχολικής διαδρομής, η εκμάθηση των γλωσσών θα πρέπει να υιοθετήσει διαφοροποιημένους στόχους και προσανατολισμούς για να συνεχίσει να κινητοποιεί τους μαθητές». Η εν λόγω έλλειψη ενδιαφέροντος για την εκμάθηση των ξένων γλωσσών και δη της 2<sup>ης</sup> ξένης γλώσσας, όσο μεγαλώνει η ηλικία των μαθητών/τριών μπορεί, όντως, να σχετίζεται με το γεγονός ότι πρόκειται για άλλες γλώσσες πέραν της αγγλικής (Kormos & Csizér, 2008), με τον φόρτο εργασίας που έχουν οι μαθητές/τριες της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Hovhannisyan, 2014) με τη μείωση του ενδιαφέροντος που έχουν για όλες γενικά τις ξένες γλώσσες, συμπεριλαμβανομένης και της αγγλικής (Barber, 1994. Chambers, 1999. Keys & Fernandes, 1993. Williams, Burden & Lanvers, 2002), με την έλλειψη επιλογών εκμάθησης και άλλων ξένων γλωσσών, πέρα της γαλλικής και της γερμανικής, με την έλλειψη συνέχειας στην ύλη από την πρωτοβάθμια στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, καθώς και εξαιτίας μιας δασκαλοκεντρικής παραδοσιακής μεθοδολογίας που παρατηρείται στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (Alexiou & Mattheoudakis 2013. Lasagabaster 2011. Nikolov & Curtain 2000), αλλά, παρόλα αυτά, η ενίσχυση της «κινητροποίησής» τους πρέπει να τεθεί ως στόχος των στρατηγικών προγραμμάτων για την ξενόγλωσση εκπαίδευση στη δημόσια εκπαίδευση, δεδομένου ότι παρόλο που δε φαίνεται να ενδιαφέρονται για την εκμάθηση των ξένων γλωσσών στο πλαίσιο του δημόσιου σχολείου, μεγάλο ποσοστό του οικογενειακού προϋπολογισμού των ελληνικών νοικοκυριών δίνεται στα φροντιστήρια ξένων γλωσσών (ΕΛΣΤΑΤ, 2018), καθώς η ανάγκη για γλωσσομάθεια γίνεται όλο και πιο επιτακτική στις σύγχρονες κοινωνίες με τις πολύ απαιτητικές αγορές εργασίας.

- 4) Επιπλέον, φαίνεται να προκύπτει η αναγκαιότητα να εμπλουτιστούν οι κατάλογοι των εγκεκριμένων βιβλίων διδασκαλίας για τις ξένες γλώσσες για τους/τις μαθητές/τριες του λυκείου, ώστε να καλύπτουν τα ενδιαφέροντά τους, τους μαθησιακούς τους στόχους, το επίπεδο γλωσσομάθειάς τους, εν ολίγοις ώστε να τους/τις ικανοποιούν και να τους/τις «κινητροποιούν».
- 5) Βάσει των αποτελεσμάτων της έρευνας, διαφαίνεται η αναγκαιότητα ότι οι καθηγητές/τριες ξένων γλωσσών πρέπει, εκτός από την πολύ καλή γνώση του αντικείμενου που διδάσκουν, να μεριμνούν και για τη μεταδοτικότητα των

γνώσεων τους αλλά και για τη δημιουργία ευχάριστου κλίματος μέσα στη σχολική τάξη, καθώς, όπως καταδείχθηκε, οι μαθητές/τριες επιζητούν όχι μόνο έναν/μία καλό/η γνώστη/τρια της γλώσσας που διδάσκει, αλλά και έναν/μία καθηγητή/τρια με ευχάριστο χαρακτήρα. Επιπλέον, οι καθηγητές/τριες πρέπει να έχουν υπόψη τους και να προβληματιστούν από το γεγονός ότι υπάρχει ένα πολύ μεγάλο ποσοστό μαθητών/τριών που ξεκινάει με ενθουσιασμό την εκμάθηση της 2<sup>ης</sup> ξένης γλώσσας στο δημοτικό και στα δύο χρόνια (Α' γυμνασίου), παρατηρείται πολύ μεγάλη μείωση του ενδιαφέροντος του για το εν λόγω μάθημα, για την οποία δεν μπορεί να είναι άμοιροι των ευθυνών τους (Chambers', 1999; Williams, Burden & Lanvers, 2002).

#### **6.4. Περιορισμοί της έρευνας και προτάσεις για περαιτέρω διερεύνηση**

Συνοψίζοντας, καταλήγουμε ότι έγινε μία μεγάλη προσπάθεια για την επιτυχή ολοκλήρωση μιας ποσοτικής έρευνας, με σκοπό τη μελέτη των κινήτρων των μαθητών/τριών, με κύριο γνώμονα τόσο την εξήγηση της διαφοροποίησης στην επιλογή της Γ4 που παρατηρείται στον Ελλαδικό χώρο, όσο και την ενίσχυση της «κινητροποίησης» των μαθητών/τριών στο μάθημα της ξένης γλώσσας και δη, της 2<sup>ης</sup> ξένης γλώσσας. Πρόθεσή μας, ήταν η αντικειμενική μέτρηση και ανάλυση του εν λόγω φαινομένου, κάτι που εξασφαλίζεται, κατά κύριο λόγο, με τη διενέργεια ευρείας κλίμακας ποσοτικής έρευνας, (Robson, 2010). Από την παρούσα, όμως, ποσοτική έρευνα ανακύπτουν και κάποιοι περιορισμοί ως προς την πλήρη κατανόηση των κινήτρων των μαθητών/τριών και κατά επέκταση της εξήγησης της εν λόγω διαφοροποίησης. Πιο συγκεκριμένα, αν και στη προσπάθειά μας να εξασφαλίσουμε την εγκυρότητα της έρευνας και τη δυνατότητα γενίκευσης των όποιων αποτελεσμάτων της σε μεγαλύτερους πληθυσμούς, συγκεντρώσαμε ένα μεγάλο, αντιπροσωπευτικό δείγμα, τριών διαφορετικών περιοχών της Ελλάδας, δύο βαθμίδων εκπαίδευσης, τριών κατηγοριών σχολικών μονάδων (δημοτικό-γυμνάσιο-λύκειο), ένα δείγμα με πολύ μεγάλη πληθυσμιακή κάλυψη, όπως αποδείχθηκε, κυρίως για τους νομούς Κιλκίς και Άρτας, αλλά, παρόλα αυτά, θα ήταν, ίσως, χρήσιμο και ενδιαφέρον να διεξαχθεί μία ακόμη έρευνα που θα συμπεριλάμβανε και άλλους νομούς, άλλες γεωγραφικές διαιρέσεις, με σκοπό να συγκρίνουμε τα αποτελέσματα

των δύο ερευνών και είτε να διαψευστούν, είτε να επιβεβαιωθούν, είτε να αλληλοσυμπληρωθούν με αυτά της παρούσας,

Επίσης, η παρούσα έρευνα είναι μία ποσοτική δειγματοληπτική έρευνα, μίας χρονικής περιόδου (cross sectional study), η οποία, όπως, άλλωστε, όλες οι έρευνες αυτού του είδους, καταγράφει τις απόψεις των ερωτηθέντων σε μία πολύ συγκεκριμένη χρονική στιγμή, χωρίς να εξασφαλίζεται, δηλαδή, η γενίκευση των όποιων αποτελεσμάτων/ συμπερασμάτων σε διαχρονική βάση. Οπότε, κρίνεται απαραίτητο για μία πιο ολοκληρωμένη μελέτη του εν λόγω φαινομένου, η διεξαγωγή μιας διαχρονικής έρευνας (longitudinal study) των κινήτρων των μαθητών/τριών, μίας έρευνας που θα επαναλαμβανόταν σε τακτά χρονικά διαστήματα, με συγκεκριμένο δείγμα μαθητών/τριών (σταθερότητα δείγματος). Μία μελέτη της εξέλιξης των κινήτρων ομάδων μαθητών/τριών, ώστε να φανεί πως διαφοροποιούνται και αλληλεπιδρούν τα διάφορα κίνητρα, ανάλογα με την ηλικία, την εμπειρία μάθησης και εισάγοντας ένα νέο περιβάλλον εκμάθησης γλωσσών (π.χ. από το δημοτικό στο γυμνάσιο και από το γυμνάσιο στο λύκειο).

Επιπλέον, δεδομένης της μεγάλης επίδρασης των γονέων στην απόφαση των μαθητών/τριών για την επιλογή της Γ4, κρίνεται απαραίτητη η διενέργεια μίας συνδυαστικής έρευνας που θα συμπεριλαμβάνει και τις απόψεις των μαθητών/τριών, αλλά και των γονέων τους, διότι, εντέλει, είναι πολύ δυσδιάκριτα τα όρια, εάν πρόκειται για τη μελέτη των κινήτρων των ίδιων των παιδιών ή εάν πρόκειται για την προβολή στα παιδιά των κινήτρων των γονέων τους, δεδομένου ότι, κυρίως στις μικρότερες ηλικίες, τα παιδιά δεν είναι ικανά για κάποια ενδοσκόπηση, ώστε να μπορέσουν να δώσουν υπεύθυνες προσωπικές απαντήσεις. Δεν πρέπει να υποτιμηθεί, άλλωστε, και το γεγονός ότι η επιλογή της Γ4 γίνεται με ενυπόγραφη δήλωση των γονέων και κηδεμόνων των μαθητών/τριών. Θεωρείται, λοιπόν, χρήσιμη, αν και πολύ δύσκολη στην πραγματοποίησή της, η διενέργεια μίας έρευνας που θα εξέταζε συνδυαστικά τις απόψεις, πεποιθήσεις των μαθητών/τριών, με αυτές των γονέων τους.

Επιπρόσθετα, κρίνεται απαραίτητη και η διεξαγωγή μίας έρευνας, που θα συνδύαζε τα κοινωνιολογικά χαρακτηριστικά της κάθε περιοχής, δεδομένου ότι και σύμφωνα με την κοινωνικο-δυναμική θεωρία των κινήτρων, η διαδικασία ανάπτυξης των κινήτρων βρίσκεται σε δυναμική αλληλεπίδραση με πολλαπλούς εσωτερικούς αλλά



και κοινωνικούς και περικείμενους παράγοντες, καθώς το άτομο κινείται ως αναπόσπαστο μέρος ενός κοινωνικού συνόλου (Ushioda, 2009), με το μορφωτικό επίπεδο, καθώς και το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο των γονέων, με τις στάσεις τους για τη γαλλική και γερμανική γλώσσα, καθώς και με τις πεποιθήσεις τους και τις προσδοκίες τους, αναφορικά με τις σπουδές των παιδιών τους και την επαγγελματική τους αποκατάσταση, ώστε να καταλήξουμε σε, όσο το δυνατόν, πιο ασφαλή συμπεράσματα αναφορικά, επί παραδείγματι, για ποιον ή ποιους λόγους έχει παγιωθεί στη βόρεια Ελλάδα η άποψη ότι τις σπουδές και την επαγγελματική αποκατάσταση τις εξασφαλίζει μόνο η εκμάθηση της γερμανικής γλώσσας και όχι της γαλλικής, κάτι που δεν καταγράφηκε, σε τόσο συντριπτικό βαθμό σε καμία από τις άλλες δύο (2) υπό μελέτη περιοχές.

Ακόμη, παρά τον όγκο των δεδομένων που προέκυψαν και τα σημαντικά αποτελέσματα στα οποία κατέληξε η παρούσα ποσοτική έρευνα, ο συνδυασμός ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας, ερωτηματολογίων και προσωπικών ημιδομημένων συνεντεύξεων των μαθητών/τριών, θα εξασφάλιζε μεγαλύτερη εμβάθυνση στη διερεύνηση των κινήτρων τους και αποφυγή οποιοδήποτε παρανοήσεων. Επιπλέον, με τα ποιοτικά δεδομένα που θα συγκεντρώναμε, θα μπορούσαμε να επικυρώσουμε συγκεκριμένες μετρήσεις και να διευκρινιστεί, με επεξηγήσεις, το νόημα των ευρημάτων. Πάντως, κρίνεται ιδιαίτερα δύσκολη η διενέργεια μίας τέτοιας συνδυαστική έρευνας, δεδομένης της δυσκολίας εξασφάλισης της απαραίτητης άδειας από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (Ι.Ε.Π.) αλλά και διότι, από την εμπειρία μας, κρίνεται ιδιαίτερα δύσκολο να υπάρξουν τόσο συνεργάσιμοι διευθυντές/ντρίες, εκπαιδευτικοί και γονείς.

Επιπλέον, σε όλες αυτές τις έρευνες μελέτης των κινήτρων των εκπαιδευομένων, κύρια ανησυχία των ερευνητών/τριών είναι, εάν, όντως, πρόκειται για διερεύνηση των κινήτρων. Είναι γεγονός, ότι, όπως υποστηρίζει ο Gardner (2001), οι λόγοι εκμάθησης είναι τα βασικά δομικά στοιχεία των κινήτρων, αλλά δεν πρέπει να συγχέονται με την ευρύτερη έννοια των κινήτρων, δεν πρέπει να ταυτίζονται με τα κίνητρα, διότι η έννοια του κινήτρου προϋποθέτει την ένταση και για να καταλήξουμε ότι κάποιος/α μαθητής/τρια έχει κίνητρα στην εκμάθηση μιας γλώσσας, πρέπει οι λόγοι εκμάθησης της συγκεκριμένης γλώσσας να έχουν ένταση, δύναμη (η «δύναμη του στόχου» (valence) (Tremblay & Gardner, 1995), και ο/η μαθητής/τρια να είναι

διατεθειμένος/η να καταβάλει προσπάθεια και χρόνο, καθώς, όπως θεωρεί, τρεις (3) είναι οι βασικοί παράγοντες των κινήτρων: η ένταση των κινήτρων, η επιθυμία να μάθεις τη γλώσσα και μια θετική στάση απέναντι στην όλη διαδικασία εκμάθησης της γλώσσας. Επίσης, όπως ήδη ειπώθηκε, οι Williams και Burden (1997, σ. 120) περιγράφουν την «κινήτροποίηση», διαχωρίζοντας τρία (3) βασικά στάδια: 1) τον λόγο για δράση, 2) την απόφαση για δράση και 3) την επιμονή στην προσπάθεια. Στην παρούσα λοιπόν έρευνα, λόγω του αντικειμένου της έρευνας, που ήταν τα κίνητρα ως προς την επιλογή της Γ4, ως προς τον λόγο της δράσης και όχι ως προς την προσπάθεια που θα κατέβαλαν και τον χρόνο που θα ήταν πρόθυμοι να αφιερώσουν για να επιτύχουν ένα συγκεκριμένο επίπεδο γλωσσομάθειας, οι συγκεκριμένοι/ες μαθητές/τριες ερωτήθηκαν ως προς τους λόγους εκμάθησης της Γ4 και δεν ήταν σκόπιμο να διερευνηθεί η ένταση των κινήτρων τους. Η παρούσα, δηλαδή έρευνα, σύμφωνα και με τη θεωρία των Williams και Burden (1997), οι οποίοι ανέλυσαν τα διαδοχικά στάδια των κινήτρων, περιορίστηκε στο πρώτο στάδιο που έχει να κάνει με τα αρχικά κίνητρα, τα κίνητρα έναρξης των μαθητών/τριών, τους λόγους για να εμπλακούν στην εκμάθηση της όποιας γλώσσας. Με αυτό ως δεδομένο, η διεξαγωγή μίας έρευνας με διττό στόχο, από τη μία, τη μελέτη των κινήτρων που ώθησαν τα παιδιά να πάρουν την απόφαση επιλογής της συγκεκριμένης γλώσσας και από την άλλη, τη μελέτη των κινήτρων που καθορίζουν τον βαθμό ενασχόλησης με την εκμάθηση της εν λόγω γλώσσας αλλά και τον χρόνο που είναι διατεθειμένοι να αφιερώσουν θα ήταν ιδιαίτερα ενδιαφέρουσα καθώς και χρήσιμη.

Τέλος, οι διαφορές που προέκυψαν στα συμπεράσματα της εν λόγω έρευνας με άλλες έρευνες, αλλά και γενικότερα τα διαφορετικά αποτελέσματα στα οποία καταλήγουν οι διάφορες θεωρίες και έρευνες, μπορεί να οφείλονται στις ασάφειες σε σχέση με τον ορισμό των εσωτερικών/εξωτερικών κινήτρων, κινήτρων ενσωμάτωσης και λειτουργικότητας, ιδανικού και υποχρεωτικού εαυτού, δεδομένου ότι τα κίνητρα είναι κοινωνικές κατασκευές (Norton, 2000) και δεν υπάρχει μία συμφωνία για το τί είδος είναι κάθε κίνητρο. Επί παραδείγματι, «το ταξίδι στο εξωτερικό» ο Lukmani (1972) το συγκαταλέγει στον χρηστικό προσανατολισμό σε αντίθεση με τους Burstall, Jamieson, Cohen και Hargreaves (1974), οι οποίοι θεωρούν ότι ανήκει στον προσανατολισμό ενσωμάτωσης. Επιπλέον, τα όρια μεταξύ ενδογενών

και εξωγενών κριτηρίων είναι δυσδιάκριτα και χρήζουν περαιτέρω ανάλυσης, διότι είναι δύσκολο να καταλήξουμε, εάν τα ενδογενή κίνητρα είναι πράγματι ενδογενή ή εάν πρόκειται για βαθιά εσωτερικευμένα εξωγενή κίνητρα, όπως υποστηρίζουν και οι Boyatzis και Akrivou (2006), οι οποίοι τονίζουν τη δυσκολία σε σχέση με τη διάκριση μεταξύ του ιδανικού Εαυτού και του υποχρεωτικού Εαυτού στο επίπεδο της εσωτερίκευσης του υποχρεωτικού Εαυτού. Επίσης, δεν είναι εύκολο να καταλήξουμε ότι οι μαθητές/τριες αναπτύσσουν το ένα είδους κίνητρο ή το άλλο, δεδομένης της δυναμικότητας του χαρακτήρα των κινήτρων που είναι ευμετάβλητα, σε σύντομα χρονικά διαστήματα (Dörnyei, 2003), καταλήγοντας ότι ακόμη και όταν τα κίνητρα εξετάζονται με βάση κάποιους συγκεκριμένους μαθητές/τριες σε μια συγκεκριμένη εκπαιδευτική διαδικασία, ακόμη και τότε η έλλειψη σταθερότητας είναι ιδιαίτερα εμφανής.

## Βιβλιογραφικές Αναφορές

- Ανδρουλάκης, Γ. (2008). *Οι γλώσσες και το σχολείο: Στάσεις και κίνητρα των μαθητών σε δύο ελληνικές ζώνες, στο πλαίσιο μιας ευρωπαϊκής κοινωνιογλωσσικής έρευνας*. Αθήνα: Gutenberg.
- Αντωνίου, Χ., (2016). *Ξένες Γλώσσες στην Ελληνική Εκπαίδευση. Ξενόγλωσση Πολιτική και Εκπαίδευση Εκπαιδευτικών*. Θεσσαλονίκη: Ζυγός
- Ager, D. (2001). *Motivation in Language Planning and Language Policy*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Alabau, I. (2002). *Evaluación de la Enseñanza y el Aprendizaje de la Lengua Inglesa: Educación Primaria 1999*. Madrid, Instituto Nacional de Calidad y Evaluación.
- Alexiou T., & M. Mattheoudakis (2013). Introducing a foreign language at primary level: Benefits or lost opportunities? The case of Greece. *Language Teaching and Learning*, 4(1), 99-119.
- Allport, G. W. (1935). Attitudes. In C. Murchison (Ed.) *Handbook of Social Psychology*, (pp. 798 – 844). Worcester, MA: Clark University Press.
- Ames, C. (1992). Classrooms, goals, structures and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84, 267–71.
- Baker, C. (1992). *Attitudes and Language*. Clevedon: Multilingual Matters Ltd.
- Baker, C. (2001). *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism* (3rd ed.). Clevedon: Multilingual Matters Ltd.
- Baker, S., & MacIntyre, P. (2000). The role of gender and Immersion in Communication and Second Language Orientation. *Language Learning*, 50(2), 311-341.
- Barber, C. J. (1994). From the working class to the learning class, A point of view. *Global Business and Organizational Excellence*, 13(4), 461-466.

- Barton, A. (1997). Boys' under-achievement in GCSE modern languages: reviewing the reasons. *Language Learning Journal*, 16, 11-16.
- Best, J. W., & Kahn, J.V. (1989). *Research in education* (6th ed.). Englewoods Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.
- Block, D. (2003). *The social turn in second language acquisition*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Boyatzis, R. E., & Akrivou, K. (2006). The ideal self as the driver of intentional change. *Journal of Management Development* 25(7), 624–42.
- Burstall, C., Jamieson, M., Cohen, S., & Hargreaves, M. (1974). *Primary French in the Balance*. Windsor: NFER.
- Burstall, C. (1975). Primary French in the balance. *Educational Research* 17, 193-98.
- Γληνός, Δ., (1925), *Ένας άταφος νεκρός*, Αθήνα: Εταιρεία Αθηνά.
- Callaghan, M. (1998). An investigation into the causes of boys' underachievement in French, *Language Learning Journal*, 17, 2-7.
- Carr, J., & Pauwels, A. (2006). *Boys and foreign language learning: Real boys don't do languages*. Palgrave: Macmillan.
- Carroll, J. B. (1962). The prediction of success in intensive foreign language training. In R. Glaser (Ed.), *Training research and education*. Pittsburgh: University of Pittsburgh Press.
- Cenoz, J., & Jessner, U. (2000). *English in Europe: The Acquisition of a Third Language*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Chambers, G. (1999). *Motivating Language Learners*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Choy, V. K. S. (1993). *Parents' critical reflections on an elementary Japanese bilingual, bicultural public school program: a participatory research study* (Doctoral dissertation). University of San Francisco, San Francisco.

- Clark, A., & Trafford, J. (1995). Boys into modern languages: an investigation of the discrepancy in attitudes and performance between boys and girls in modern languages. *Gender and Education*, 7(3), 315–325.
- Clark, A., & Trafford, J. (1996). Return to gender: boys' and girls' attitudes and achievements, *Language Learning Journal*, 14, 40-49.
- Clément, R., & Kruidenier, B. (1983). Orientations on second language acquisition: The effects of ethnicity, milieu and their target language on their emergence. *Language Learning*, 33, 273-291.
- Clément, R., Dörnyei, Z., & Noels, K. (1994). Motivation, self-confidence and group cohesion in the foreign language classroom. *Language Learning*, 44, 417-448.
- Cohen, L., Manion, L., & Keith, M., (2008). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας* (μτφ.: Σ. Κυρανάκης). Αθήνα: Μεταίχμιο
- Cohen, M. (1998). A habit of healthy idleness: boys' underachievement in historical perspective. In D. Epstein, J. Elwood, V. Hey & J. Maw (Ed.), *Failing Boys? Issues in Gender and Achievement*. Buckingham: Open University Press.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research methods in education* (sixth edition). London: Routledge.
- Crookes, G., & Schmidt, R. W. (1991). Motivation: Reopening the research agenda. *Language Learning*, 41, 469-512.
- Crystal, D. (1992). *An encyclopedic dictionary of language and languages*. Cambridge, MA: Blackwell.
- Csizér, K., & Dörnyei, Z. (2005). Language learners 'motivational profiles and their motivated learning behaviour. *Language Learning*, 55(4), 613–659.
- Csizér, K., & Kormos, J. (2009). Learning experiences, selves and motivated learning behaviour: A comparative analysis of structural models for Hungarian secondary and

- university learners of English. In Z. Dörnyei, Z. & E. Ushioda, (Ed.), *Motivation, Language Identity and the L2 Self*. (pp. 98-17). Bristol: Multilingual Matters.
- Csizér, K., & Lukács, G. (2010). The comparative analysis of motivation, attitudes and selves: The case of English and German in Hungary. *System* 38, 1–13.
- Δημαράς, Α. (1990). *Η μεταρρύθμιση που δεν έγινε: Τεκμήρια Ιστορίας*, τόμ. Α' (1821-1894). Αθήνα: Ερμής.
- Δημαράς, Α. (1998). *Η μεταρρύθμιση που δεν έγινε: Τεκμήρια Ιστορίας*, τόμ. Β' (1895-1967). Αθήνα: Βιβλιοπωλείο της Εστίας.
- Δημαράς, Κ. Θ. (1977). *Νεοελληνικός Διαφωτισμός*. Αθήνα: Ερμής
- Δρακόπουλος, Β., Ευθυμίου, Γ. (2004). *Επίτομο Λεξικό της Ελληνικής Ιστορίας*. Μέρος 2ο. Αθήνα: Δημοσιογραφικός Οργανισμός Λαμπράκη.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum Press.
- Deci, E. L., Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., & Ryan, R. M. (1991). Motivation and education: The self-determination perspective. *The Educational Psychologist*, 26, 325-346.
- Djigunović, M. J. (1993). *Effects of gender on some learner-dependent variables in foreign language learning*. *Studia Romanica et Anglica Zagradiensia*, 38, 169-180.
- Djigunović, J. (2009). Impact of learning conditions on young FL learners' motivation. In M. Nikolov (Ed.) *Early learning of modern foreign languages*, Bristol: Multilingual Matters.
- Dörnyei, Z. (1990). *Conceptualizing Motivation in Foreign-language Learning*. *Language Learning*, 40, 45-78.
- Dörnyei, Z. (1994). Motivation and motivating in the foreign language classroom. *Modern Language Journal*, 78, 273-284.
- Dörnyei, Z. (1998). Motivation in second and foreign language learning. *Language*

*Teaching*, 31, 117-135.

Dörnyei, Z. (2000). Motivation in action: Towards a process-oriented conceptualization of student motivation. *British Journal of Educational Psychology*, 70, 519–538.

Dörnyei, Z. (2001a). New themes and approaches in L2 motivation research. *Annual Review of Applied Linguistics*, 21, 43-59.

Dörnyei, Z. (2001b). *Teaching and Researching Motivation*. Harlow: Longman.

Dörnyei, Z. (2003). *Attitudes, Motivation, and Motivations in Language Learning: Advances in Theory, Research, and Applications*. Oxford: Blackwell.

Dörnyei, Z. (2002). Motivational basis of language learning tasks. In Z. Dörnyei, P. Robinson, & P. Skehan, (Ed.), *Individual differences in second language and instructed language learning* (pp. 137-158). Amsterdam: John Benjamins.

Dörnyei, Z. (2005). *The psychology of the language learner: Individual differences in Second Language Acquisition*, Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Dörnyei, Z. (2007). *Research methods in applied linguistics: quantitative, qualitative, and mixed methodologies*. Oxford: Oxford University Press.

Dörnyei, Z. (2009). The L2 Motivational Self System. In Z. Dörnyei, & E. Ushioda, (Ed.), *Motivation, Language Identity and the L2 Self* (pp. 9-42). Bristol: Multilingual Matters.

Dörnyei, Z., & Otto, I. (1998). Motivation in action: A process model of L2 motivation. *Working Papers in Applied Linguistics*, 4, 43-69.

Dörnyei, Z. & Kormos, J. (2000). *The role of individual and social variables in oral task performance*. *Language Teaching Research*, 4, 275-300.

Dörnyei, Z., & Clément, R. (2001). Motivational characteristics of learning different target languages: Results of a nationwide survey. In Z. Dörnyei & R. Schmidt (Ed.), *Motivation and second language acquisition* (Technical Report, 23, pp. 399-432). Honolulu: University of Hawaii, Second Language Teaching and Curriculum Center.



- Dörnyei, Z., & Csizér, K. (2002). Some dynamics of language attitudes and motivation: Results of a longitudinal nationwide survey. *Applied Linguistics* 23, 421–462.
- Dörnyei, Z., & Csizér, K. (2005). The internal structure of language learning motivation and its relationship with language choice and learning effort. *The Modern Language Journal*, 89, 19-36.
- Dörnyei, Z., Csizér, K., & Németh, N. (2006). *Motivation, language attitudes and globalisation: A Hungarian perspective*. Clevedon, England: Multilingual Matters.
- Dörnyei, Z., & Ushioda, E. (2011). *Teaching and researching motivation (2nd ed.)*. Harlow: Longman.
- Dörnyei, Z., MacIntyre, P. D., & Henry, A. (2015). Introduction: Applying complex dynamic systems principles to empirical research on L2 motivation. In Z. Dörnyei, P. D. MacIntyre, & A. Henry, *Motivational dynamics in language learning* (pp. 1-7). Bristol: Multilingual Matters.
- Ellis, N.C. (2007). Dynamic systems and SLA: The wood and the trees. *Bilingualism: Language and Cognition* 10(1): 23–25.
- Euridice (2005). *Chiffres clés de l'enseignement des langues à l'école en Europe*. Bruxelles: Unité Européenne Euridice.
- European Commission. (2005). *A New Framework Strategy for Multilingualism* (Report 596). Brussels: Commission of the European Communities.
- European Commission. (2008) *Multilingualism: An Asset for Europe and a Shared Commitment* (Report 566). Brussels: Commission of the European Communities.
- Fasold, R. (1984). *The sociolinguistics of society*. Oxford: Basil Blackwell.
- Ζαμπέτα, Ε. (1994). *Η εκπαιδευτική πολιτική στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση 1974-1989*. Αθήνα: Θεμέλιο.
- Gardner, R.C. (1979). Social psychological aspects of second language acquisition. In H.

- Giles, & R. St. Clair, (Ed.), *Language and Social Psychology* (pp. 193-220). Oxford: Blackwell.
- Gardner, R. C. (1985). *Social psychology and second language learning: The roles of attitudes and motivation*. London: Edward Arnold.
- Gardner, R. C., & Lambert, W. E. (1959). Motivational variables in second language acquisition. *Canadian journal of Psychology*, 13, 266-272.
- Gardner, R. C., & Lambert, W. E. (1972). *Attitudes and motivation in second-language learning*, Rowley, Massachusetts: Newbury House Publishers.
- Gardner, R. C., & Smythe, P. (1975). Motivation and second language acquisition. *Canadian Modern Languages Review*, 31, 218-230.
- Gardner, R. C., & MacIntyre, P. D. (1993). A student's contribution to Second Language Learning: Part II, Affective Factors. *Language Teaching*, 26, 1-11.
- Ghenghesh, P. (2010). The motivation of L2 learners: Does it increase with age? *English Language Teaching* 3(1), 128-141.
- González García, M. M. 2004. *Evaluación de la Enseñanza y el Aprendizaje de la Lengua Inglesa: España, Francia y Suecia*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Instituto Nacional de Calidad y Evaluación (INCE).
- Graham, S., & Rees, F. (1995) Gender differences in language learning: the question of control, *Language Learning Journal*, 11, 18-19.
- Heckhausen, H. (1991). *Motivation and action*. New York, NY, US: Springer – Verlag Publishing.
- Henry, A. (2009). Gender differences in compulsory school students' L2 self-concepts: A longitudinal study. *SYSTEM*, 37(2), 177-193.
- Higgins, E.T. (1987). Self-discrepancy: A theory relating self and affect. *Psychological Review* 94, 319– 340.

- Higgins, E. T. (1996). The 'self-digest': Self-knowledge serving self-regulatory functions. *Journal of Personality and Social Psychology*, 71, 1062–1083.
- Higgins, E.T. (1998). Promotion and prevention: Regulatory focus as a motivational principle. *Advances in Experimental Social Psychology* 30, 1– 46.
- Hovhannisyan, I. (2014). *Learners' attitudes and motivation to learn English: English as a foreign or as an international language?* (Διδακτορική διατριβή, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης). Διαθέσιμο από τη βάση δεδομένων του Εθνικού Κέντρου Τεκμηρίωσης (Κωδ. 39971)
- Javeau, C., (1996). *Η έρευνα με ερωτηματολόγιο. Το εγχειρίδιο του καλού ερευνητή* (μτφ.: Κ. Τζαννόνε-Τζωρτζή Μτφρ.). Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Julkunen, K. (1994). *Gender differences in students' situation- and task-specific foreign language learning motivation*. In S. Telia (Ed.), *Nayton paikka. Opetuksen kulttuurin arviointi* [Evaluating the culture of teaching] (pp. 171-180). Helsinki: University of Helsinki, Teacher Education Department.
- Julkunen, K., & Borzova, H. (1997). *English Language Learning Motivation in Joensuu and Petrozavodsk*, Research Reports of the Faculty of Education. University of Joensuu.
- Κοιλιάρη, Α. (2005). *Πολυγλωσσία και γλωσσική εκπαίδευση. Μία κοινωνιογλωσσολογική προσέγγιση*. Θεσσαλονίκη: Βάνιας.
- Κωσταρίδου-Ευκλείδη, Α. (1999). *Ψυχολογία Κινήτρων*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κωφός, Ε. (2000). *Ιστορία του Ελληνικού Έθνους. Σύγχρονος Ελληνισμός από το 1941 έως το τέλος του αιώνα*. Αθήνα: Εκδοτική Αθηνών.
- Keller, J. M. (1983). *Motivational design of instruction*. In C.M. Reigeluth (Ed.), *Instructional design theories and models*. (pp. 383-433). New York: Lawrence Erlbaum Associates.
- Keys, W., & Fernandes C. (1993). *What do students think about school?, A report for the*

- National Commission on Education*. NFER, Slough, United Kingdom.
- Kim, Y. G. (1992). *The role of attitudes and motivation in learning a heritage language: A study of Korean language maintenance in Toronto*. Doctoral dissertation. Toronto: University of Toronto.
- Kissau, S. (2006a). Gender differences in motivation to learn French. *Canadian Modern Language Review*, 62, 401–422.
- Kissau, S. (2006b). Gender differences in second language motivation: An investigation of micro- and macro-level influences. *The Canadian Journal of Applied linguistics* 9(1), 73-96.
- Kissau, S., & Turnbull, M. (2010). Boys and French as a second language: A research agenda for greater understanding. *Canadian Journal of Applied Linguistics*, 11, 151–170.
- Koizumi, R., & K. Matsuo (1993). A longitudinal study of attitudes and motivation in learning English among Japanese seventh-grade learners. *Japanese Psychological Research* 35, 1-11.
- Kormos, J., & Csizér, K. (2008). Age-related differences in the motivation of learning EFL. *Language Learning* 58(2), 327–355.
- Kyriacou, C., & Benmansour, N. (1997). Motivation and learning preferences of high school students learning English as a foreign language in Morocco. *Mediterranean Journal of Educational Studies* 2(1), 79–86.
- Laine, E. J. (1995). *Learning second national languages: A research report*. Frankfurt, Germany: Peter Lang.
- Lafford, B. (2007). Second Language Acquisition reconceptualized? The impact of Firth and Wagner (1997). *The Modern Language Journal*, 91, 735-756.
- Lamb, M. (2004). Integrative motivation in a globalizing world. *SYSTEM* 32, 3-19.
- Lasagabaster, D. (2011). English achievement and student motivation in CLIL and EFL

- settings. *Innovation in language Learning and Teaching* 5(1), 3-18.
- Lasagabaster, D., & Huguet, A. (2007). *Multilingualism in European bilingual contexts: Language use and attitudes*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Lin, C.-H. (2011). Integrative versus instrumental orientation among online language learners. *Linguagens e Diálogos* 2(1), 58-86.
- Locke, E.A., & Latham, G.P. (1990). *A Theory of Goal Setting and Task Performance*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Lockwood, P., Marshall, T.C., & Sadler, P. (2005) *Promoting success or preventing failure: Cultural differences in motivation by positive and negative role models. Personality and Social Psychology Bulletin* 31(3), 379-392.
- Ludwig, J. (1983). *Attitudes and expectations: A profile of female and male students of college French, German and Spanish. Modern Language Journal*, 67, 216-227.
- Lukmani, Y.M. (1972). Motivation to learn and language proficiency. *Language Learning* 22, 261-73.
- Μπαμπινιώτης, Γ. (2002). *Λεξικό της Νέας Ελληνικής Γλώσσας (2<sup>η</sup> εκδ.)*. Αθήνα: Κέντρο Λεξικολογίας.
- MacIntyre, P., Baker, S., Clemet, R., & Donovan, L. (2002). Sex and age effects on willingness to communicate, anxiety, perceived competence and L2 motivation among junior high school French immersion students. *Language Learning*, 52(3), 537-564.
- MacIntyre, P.D., Mackinnon, S.P., & Clément, R. (2009). Toward the development of a scale to assess possible selves as a source of language learning motivation. In Z. Dörnyei, Z., & E. Ushioda (Ed.), *Motivation, Language Identity and the L2 Self* (pp. 193-214). Bristol: Multilingual Matters.
- Markus, H., & Nurius, P. (1986). Possible selves. *American Psychologist* 41, 954-69.
- Markus, H.R., & Kitayama, S. (1998). The cultural psychology of personality. *Journal of*

*Cross-Cultural Psychology* 29(1), 63-87.

Matsukawa, R., & Tachibana, Y. (1996). *Junior high school students' motivation towards*

*English learning: A cross-national comparison between Japan and China. ARELE:*

*Annual Review of English Language Education in Japan* 7, 49-58.

Moore, S. J., Walton, A. R., Lambert, R. D. (1992). *Introducing chinese into high schools.*

*The Dodge initiative.* Washington DC: National Foreign Language Center.

Mori, S., & Gobel, P. (2006). Motivation and gender in the Japanese EFL classroom.

*SYSTEM* 34, 194-210.

Nikolov, M. (1999). "Why do you learn English?" "Because the teacher is short". A study

of Hungarian children 's foreign language learning motivation. *Language Teaching*

*Research* 3(1), 33-56.

Nikolov, M., & H. Curtain (2000). *An early start: Young learners and modern languages in*

*Europe and beyond.* Council of Europe.

Noels, K. A. (2001). New orientations in language learning motivation: Towards a model

of intrinsic, extrinsic and integrative orientations. In Z. Dörnyei, & R. W. Schmidt, (Ed.),

*Motivation and second language acquisition* (pp. 43-68). Honolulu, HI: University of

Hawaii Press.

Noels, K. A. (2005). Orientations to learning German: Heritage background and

motivational processes. *Canadian Modern Language Review* 62, 285-312.

Noels, K. A., Pelletier, L. G., & Clément, R. (1999). Perceptions of teacher communicative

style and students' intrinsic and extrinsic motivation. *Modern Language Journal* 83, 23-

34.

Noels, K. A., Pelletier, L. G., Clément, R., & Vallerand, R. J. (2000). Why are you learning a

second language? Orientations and Self-Determination Theory. *Language Learning* 50,

57-85.

- Noels, K. A., Clément, R., & Pelletier, L. G. (2001). Intrinsic, extrinsic, and integrative orientations of French Canadian learners of English. *Canadian Modern Language Review* 57, 424-442.
- Noels, K. A. (2003). Learning Spanish as a second language: Learners' orientations and perceptions of their teachers' communication style. In Z. Dörnyei (Ed.), *Attitudes, orientations, and motivations in language learning* (pp. 97-136). Oxford: Backwell.
- Norton, B. (2000). *Identity and Language Learning: Gender, Ethnicity and Educational Change*. Harlow: Longman.
- Olshain, E., Shohamy, E., Kemp, J., & Chatow, R. (1990). Factors predicting success in EFL among culturally different learners. *Language Learning*, 40, 23-44.
- Oxford, R., Shearin, J. (1994). Language learning motivation: Expanding the theoretical Framework. *Modern Language Journal*, 78, 12-28.
- Πανταζίδης, Ι. (1889). *Γυμνασιακή Παιδαγωγική. Πρός χρήσιν τῶν τε φοιτητῶν τῆς φιλολογίας καί πάντων ἐν γένει τῶν διδασκάλων τῆς μέσης ἐκπαιδεύσεως*. Αθήνα: Εκ του Τυπογραφείου των Καταστημάτων Ανέστη Κωνσταντινίδου.
- Παπαδάκης, Ν., (2003). *Εκπαιδευτική πολιτική: Η εκπαιδευτική πολιτική ως κοινωνική πολιτική(;)*. Β' έκδοση. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Pintrich, P. R., & Schunk, D. H. (2002). *Motivation in education: Theory, research, and applications* (2nd ed.). Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Platsidou, M., Kantaridou, Z., & Papadopoulou, I. (2017). International orientation as predictor of EFL learning strategy use in adolescent learners. *Language, Culture and Curriculum* 30 (2): 157-173.
- Powell, R., & Batters, J. (1985). Students' perceptions of foreign language learning at 12: some gender differences. *Educational Studies*, 1, 11-23.
- Ρούσσος, Π., Τσαούσης, Γ. (2011). *Στατιστική στις επιστήμες της συμπεριφοράς με τη*

χρήση του SPSS. Αθήνα: Τόπος.

Robson, C. (2010). *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου. Ένα μέσον για κοινωνικούς επιστήμονες και επαγγελματίες ερευνητές* (μτφ: Β. Νταλάκου, Κ. Βασιλικού). Αθήνα: Gutenberg.

Ryan, S. (2009). *Self and identity in L2 motivation in Japan: The ideal L2 self and Japanese learners of English*. In Z. Dörnyei, Z., & E. Ushioda (Ed.), *Motivation, Language Identity and the L2 Self* (pp. 120-143). Bristol: Multilingual Matters.

Σκούρτου, Ε. (2011). *Η διγλωσσία στο σχολείο*. Αθήνα: Gutenberg.

Συκαρά, Γ. (2017). *Κίνητρα και στρατηγικές εκμάθησης των μαθητών της Ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας*. (Διδακτορική διατριβή, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών). Διαθέσιμο από τη βάση δεδομένων του Εθνικού Κέντρου Τεκμηρίωσης (Κωδ. 40231).

Schmidt, R., Boraie, D., & Kassabgy, O. (1996). Foreign language motivation: Internal structure and external connections. In R. Oxford (Ed.), *Language learning motivation: Pathways to the new century* (Technical Report No. 11, pp. 9-70). Honolulu: University of Hawaii, Second Language Teaching & Curriculum Center.

Schumann, J.H. (1998). *The neurobiology of affect in language*. Oxford: Blackwell.

Schumann, J.H. (1999). A neurobiological perspective on affect and methodology in second language learning. In J. Arnold (Ed.), *Affect in language learning* (pp. 28-42). Cambridge: Cambridge University Press.

Schumann, J.H. (2001). Appraisal psychology, neurobiology, and language. *Annual Review of Applied Linguistics*, 21, 23-42.

Schunk, D. H., & Zimmerman, B. J. (Ed.) (2008) *Motivation and Self-Regulated Learning: Theory, Research and Applications*. New York: Lawrence Erlbaum Associates.

Sealey, A., & Carter, B. (2004). *Applied Linguistics as Social Science*. London: Continuum.



- Seidlhofer, B. (2001). Closing a conceptual gap: The case for a description of English as a lingua franca. *International Journal of Applied Linguistics*, 11, 133–157.
- Sung, H., & Padilla, A. M. (1998). Student motivation, parental attitude, and involvement in the learning of Asian languages in elementary and secondary schools. *Modern Language Journal*, 82, 205–216.
- Τοκατλίδου, Β., (1986). *Εισαγωγή στη διδακτική των ζωντανών γλωσσών*. Αθήνα: Οδυσσέας.
- Τριανταφυλλίδης, Μ., (1946). *Οι ξένες γλώσσες και η αγωγή*. Θεσσαλονίκη: Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών.
- Τσαούσης, Δ., (2007). *Η εκπαιδευτική πολιτική των Διεθνών Οργανισμών: Παγκόσμιες και Ευρωπαϊκές Διαστάσεις*. Αθήνα: Gutenberg.
- Τσοπάνογλου, Α., (2000). *Μεθοδολογία της επιστημονικής έρευνας και εφαρμογές της στην αξιολόγηση της γλωσσικής κατάρτισης*. Θεσσαλονίκη: Ζήτη.
- Tachibana, Y., Matsukawa, R., & Zhong, Q. X. (1996). Attitudes and motivation for learning English: A cross-national comparison of Japanese and Chinese high school students. *Psychological Reports*, 79, 691-700.
- Taguchi, T., Magid, M., & Papi, M. (2009). The L2 Motivational Self System among Japanese, Chinese and Iranian learners of English: A comparative study. In Z. Dörnyei, & E. Ushioda (Ed.), *Motivation, Language Identity and the L2 Self* (pp. 66-97). Bristol: Multilingual Matters.
- Tragant, E. (2006). Language learning, motivation and age. In C. Muños (Ed.) *Age and the rate of foreign language learning* (pp. 237-276). Clevedon: Multilingual Matters.
- Tremblay, P. F., & Gardner, R. C. (1995). Expanding the motivation construct in language learning. *Modern Language Journal*, 79, 505-520.
- Ushioda, E. (1994). L2 motivation as a qualitative construct. *Teanga 14*: 76– 48.

- Ushioda, E. (1996). Developing a dynamic concept of L2 motivation. In T. Hickey, & J. Williams (Ed.), *Language, Education and Society in a Changing World* (pp. 239-245). Dublin/Clevedon: IRAAL/Multilingual Matters.
- Ushioda, E. (1998). Effective motivational thinking: A cognitive theoretical approach to the study of language learning motivation. In E. A. Soler, & V. C. Espurz (Ed.), *Current Issues in English Language Methodology* (pp. 77-89). Castelló de la Plana: Universitat Jaume I.
- Ushioda, E. (2001). Language learning at university: Exploring the role of motivational thinking. In Z. Dörnyei, & R. Schmidt (Ed.), *Motivation and second language acquisition* (pp. 93-125), Technical Report, 23. Honolulu, HI: University of Hawai'i, Second Language Teaching & Curriculum Center.
- Ushioda, E. (2009). A person-in-context relational view of emergent motivation, self and identity. In Z. Dörnyei, & E. Ushioda (Ed.), *Motivation, Language Identity and the L2 Self* (pp. 215-228). Bristol: Multilingual Matters.
- Vallerand, R.J. (1997). Towards a hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation. In M. P. Zanna (Ed.), *Advances in Experimental Social Psychology*, Vol. 29 (pp. 271-360). San Diego, CA: Academic Press.
- Vrettou, A. (2009). *Language learning strategy employment of EFL Greek-speaking learners in junior high school. Περιοδικό Εφαρμοσμένης Γλωσσολογίας*, Vol. 25, Thessaloniki.
- Vrettou A. (2011). *Patterns of language learning strategy use by Greek-speaking young learners of English*. (Διδακτορική διατριβή, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης). Διαθέσιμο από τη βάση δεδομένων του Εθνικού Κέντρου Τεκμηρίωσης (Κωδ. 24616).
- Widdowson, H. G. (1994). The ownership of English. *TESOL Quarterly*, 28, 377–389.

- Widdowson, H. G. (1997). EIL, ESL, EFL: Global issues and local interests. *World Englishes*, 16, 135–146.
- Williams, M., & Burden, R. (1997). *Psychology for language teachers*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Williams, M. (1994). Motivation in foreign and second language learning: An interactive perspective. *Educational and child psychology* 11, 77-84.
- Williams, M., Burden, R., & Al-Baharna, S. (2001). Making sense of success and failure: The role of the individual in motivation theory. In Z. Dörnyei & R. Schmidt (Ed.), *Motivation and second language acquisition* (pp. 171-184), Technical Report, No. 23. Honolulu: University of Hawaii, Second Language Teaching and Curriculum Centre.
- Williams, M., Burden, R., & Lanvers, U. (2002). “French is the language of love and stuff”: Student perceptions of issues related to motivation in learning a foreign language. *British Educational Research Journal* 28(4), 503-528.
- Williams, M., Burden, R., Gérard, P., & Maun, I. C. (2004). Learners’ perceptions of their successes and failures in foreign language learning. *Language Learning Center* 30, 19-29.
- Χοϊδά, Κ., (2003). *Το μάθημα των γαλλικών στα ελληνικά σχολεία μέσης εκπαίδευσης του ελεύθερου κράτους και του έξω ελληνισμού κατά τον 19ο αι.: σκοπός, περιεχόμενο, οργάνωση, βιβλία*. (Διδακτορική Διατριβή, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης). Διαθέσιμο από τη βάση δεδομένων του Εθνικού Κέντρου Τεκμηρίωσης (Κωδ. 14534).
- Yang, J.S.R. (2003). Motivational orientations and selected learner variables of East Asian language learners in the United States. *Foreign Language Annals* 36(1): 44-56.
- Yashima, T. (2000), Orientations and motivation in foreign language learning: A study of Japanese college students. *JACET Bulletin*, 31, 121-133.

- Yashima, T. (2002), Willingness to communicate in a second language: the Japanese EFL context. *The Modern Language Journal*, 86, 54-66.
- Yashima, T., Zenuk-Nishide, L., Shimizu, K. (2004), The influence of attitude and affect on willingness to communicate and second language communication. *Language Learning*, 54, 119–152.
- Yashima, T. (2009). International posture and the ideal L2 self in the Japanese EFL context. In Z. Dörnyei & E. Ushioda (Ed.), *Motivation, language identity and the L2 self* (pp. 144-164). Bristol: Multilingual Matters.
- Zuengler, J., & Miller, E.R. (2006). Cognitive and sociocultural perspectives: Two parallel SLA worlds? *TESOL Quarterly* 40(1), 35–58.

## Πηγές

(κατά χρονολογική σειρά)

### Νόμοι

Β.Δ. 1836: [Βασιλικό Διάταγμα] «Περί του κανονισμού των ελληνικών σχολείων και γυμνασίων», ΦΕΚ 87, τ. Α', 31 Δεκεμβρίου 1836

Β.Δ. 1935: [Βασιλικό Διάταγμα] «Περί του αναλυτικού προγράμματος της Μέσης Εκπαιδεύσεως», ΦΕΚ 537, τ. Α', 5 Νοεμβρίου 1935

Α.Ν. 752/1945: [Αναγκαστικός Νόμος] «Περί της εισαγωγής της Αγγλικής γλώσσας ως υποχρεωτικού μαθήματος εις τα Γυμνάσια», ΦΕΚ 311, τ. Α', 21 Δεκεμβρίου 1945, άρθρο 3.

Β.Δ. 5/1953: [Βασιλικό Διάταγμα] «Περί κανονισμού του Αναλυτικού και Ωρολογίου προγράμματος της Αγγλικής γλώσσας», ΦΕΚ 334, τ. Α', 19 Νοεμβρίου 1953.

Β.Δ. 624/1961: [Βασιλικό Διάταγμα] «Περί του αναλυτικού και ωρολογίου προγράμματος του Γυμνασίου της πρώτης βαθμίδος», ΦΕΚ 124, τ. Α', 7 Σεπτεμβρίου 1961.

Β.Δ. 672/1961: [Βασιλικό Διάταγμα] «Περί του αναλυτικού και ωρολογίου προγράμματος των Γυμνασίου της πρώτης βαθμίδος», ΦΕΚ 160, τ. Α', 13 Σεπτεμβρίου 1961.

Β.Δ. 670/1962: [Βασιλικό Διάταγμα] «Περί του ωρολογίου και αναλυτικού προγράμματος των Δ', Ε' και ΣΤ' τάξεων των Γυμνασίων Ξένων Γλωσσών», ΦΕΚ 173, τ. Α', 29 Οκτωβρίου 1962.

Ν.Δ. 4379/1964: [Νομοθετικό διάταγμα] «Περί οργανώσεως και διοικήσεως της Γενικής (Στοιχειώδους και Μέσης) Εκπαιδεύσεως», ΦΕΚ 182, τ. Α', 24 Οκτωβρίου 1964.

Α.Ν. 129/1967: [Αναγκαστικός Νόμος ] «Περί οργανώσεως και διοικήσεως της Γενικής Εκπαιδεύσεως και άλλων τινών διατάξεων», ΦΕΚ 163, τ. Α', 25 Σεπτεμβρίου 1967, άρθρα 5, 8 παρ. 2 και 3, 10, 13 παρ. 1, 14, 17, 21 παρ.4.

Β.Δ. 723/1969: [Βασιλικό Διάταγμα] «Περί των ωρολογίων και αναλυτικών προγραμμάτων των μαθημάτων των σχολείων της Μέσης Εκπαιδεύσεως», ΦΕΚ 225, τ. Α', 10 Νοεμβρίου 1969, άρθρον 1.

Π.Δ. 831/1977: [Προεδρικό Διάταγμα] «Περί ωρολογίου προγράμματος του Ημερησίου Γυμνασίου και αναλυτικού προγράμματος των Α' και Β' τάξεων αυτού», ΦΕΚ 270, τ. Α', 20 Σεπτεμβρίου 1977

Π.Δ. 373/1978: [Προεδρικό Διάταγμα] «Περί του αναλυτικού και ωρολογίου προγράμματος της πρώτης (Α') τάξεως Λυκείου Γενικής Κατεύθυνσης, Ημερησίου και Νυκτερινού και της πρώτης (Α') τάξεως των Προτύπων Ελληνικών Κλασσικών Λυκείων», ΦΕΚ 79, τ. Α', 15 Μαΐου 1978.

Π.Δ. 374/1978: [Προεδρικό Διάταγμα] «Περί του αναλυτικού προγράμματος της Γ' τάξεως του ημερήσιου Γυμνασίου και του ωρολογίου και αναλυτικού προγράμματος του Εσπερινού Γυμνασίου», ΦΕΚ 79, τ. Α', 15 Μαΐου 1978.

Π.Δ. 845/1978: [Προεδρικό Διάταγμα] «Περί του ωρολογίου και αναλυτικού προγράμματος της Β' τάξεως Ημερησίου και Εσπερινού Λυκείου Γενικής Κατευθύνσεως και του προτύπου Κλασσικού Λυκείου», ΦΕΚ 198, τ. Α', 23 Νοεμβρίου 1978.

Π.Δ. 826/1979: [Προεδρικό Διάταγμα] «Περί ωρολογίου και αναλυτικού προγράμματος της Γ' τάξεως Ημερησίου Λυκείου Γενικής Κατεύθυνσης, της Γ' τάξεως Προτύπου Ελληνικού Κλασσικού Λυκείου και των Γ' και Δ' τάξεων Εσπερινού Λυκείου Γενικής Κατευθύνσεως», ΦΕΚ 240, τ. Α', 23 Οκτωβρίου 1979.

Π.Δ. 1286/1981: [Προεδρικό Διάταγμα] «Περί τροποποίησης του ωρολογίου και αναλυτικού προγράμματος των σχολείων της Μέσης Γενικής Εκπαιδευσεως», ΦΕΚ 315, τ. Α', 19 Οκτωβρίου 1981.

Π.Δ. 413/1984: [Προεδρικό Διάταγμα] «Τροποποίηση του αναλυτικού προγράμματος των σχολείων Μέσης Γενικής Εκπαίδευσης», ΦΕΚ 146, τ. Α', 27 Σεπτεμβρίου 1984.

Ν. 1566/1985: [Νόμος] «Δομή και λειτουργία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις», ΦΕΚ 167, τ. Α', 30 Σεπτεμβρίου 1985.

Π.Δ. 493/1989: [Προεδρικό Διάταγμα] «Αναλυτικό Πρόγραμμα Αγγλικής Γλώσσας των Δ', Ε' και Στ' τάξεων του Δημοτικού Σχολείου», ΦΕΚ 209, τ. Α', 26 Σεπτεμβρίου 1989.

Π.Δ. 447/1993: [Προεδρικό Διάταγμα] «Τροποποίηση ωρολογίων προγραμμάτων σχολικών μονάδων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις», ΦΕΚ 185, τ. Α', 7 Οκτωβρίου 1993.

Π.Δ. 451/1993: [Προεδρικό Διάταγμα] «Τροποποίηση και συμπλήρωση Αναλυτικών προγραμμάτων Σχολικών μονάδων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις», ΦΕΚ 187, τ. Α', 8 Οκτωβρίου 1993.

Π.Δ. 15/1996: [Προεδρικό Διάταγμα] «Τροποποίηση Αναλυτικών Προγραμμάτων σχολικών μονάδων Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης», ΦΕΚ 9, τ. Α', 18 Ιανουαρίου 1996.

Π.Δ. 78/1997: [Προεδρικό Διάταγμα] «Τροποποίηση ωρολογίων προγραμμάτων σχολικών μονάδων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης», ΦΕΚ 65, τ. Α', 2 Μαΐου 1997.

Ν. 2525/1997: [Νόμος] «Ενιαίο Λύκειο, πρόσβαση των αποφοίτων του στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και άλλες διατάξεις», ΦΕΚ 188, τ. Α', 23 Σεπτεμβρίου 1997.

Υ.Α./1997: [Υπουργική Απόφαση] αριθ. Γ2/6953, «Ωρολόγιο πρόγραμμα των τάξεων Α', Β', Γ' του Ενιαίου Λυκείου», ΦΕΚ 1057, τ. Β', 1 Δεκεμβρίου 1997, άρθρο μόνον.

Ε/2005: [Εγκύκλιος] αριθ. Φ.52/354/48265 /Γ1/17-5-2005, «Πιλοτική εφαρμογή διδασκαλίας δεύτερης ξένης γλώσσας στο δημοτικό Σχολείο».

Υ.Α. /2006: [Υπουργική Απόφαση] «Επέκταση της διδασκαλίας της δεύτερης ξένης γλώσσας στο Δημοτικό Σχολείο», αριθ. Φ. 52/530/55028/Γ1/1-6-2006.

Υ.Α. /2006: [Υπουργική Απόφαση] αριθ. 74672/Γ2, «Τροποποίηση της υπ'αριθμ. 54530/Γ2/2-6-2005 Υπουργικής Απόφασης ως προς τα μαθήματα του Γυμνασίου» ΦΕΚ 1115, τ. Β', 16 Αυγούστου 2006.

Υ.Α./2006: [Υπουργική Απόφαση] αριθ. Φ.12/773/77094/Γ1/28-7-2006, «Αναμόρφωση Ωρολογίων Προγραμμάτων στο Δημοτικό Σχολείο», ΦΕΚ 1139, τ. Β', 23 Αυγούστου 2006.

Υ.Α./2006: [Υπουργική Απόφαση] αριθ. 74671/Γ2, «Τροποποίηση της υπ'αριθμ. 54530/Γ2/2-6-2005 Υπουργικής Απόφασης ως προς τα μαθήματα του Γυμνασίου», ΦΕΚ 1154, τ. Β', 28 Αυγούστου 2006.

Υ.Α./2008: [Υπουργική Απόφαση] «Διδασκαλία της δεύτερης ξένης γλώσσας στο Γυμνάσιο», αριθ. 111800/Γ2/02-09-2008.

Υ.Α./2009: [Υπουργική Απόφαση] «Διδασκαλία δεύτερης ξένης γλώσσας στα Δημοτικά Σχολεία», αριθ. Φ.52/608/57286/Γ1/20-05-2009.

Υ.Α./2009: [Υπουργική Απόφαση] αριθ. 105954/Γ2/03-09-2009, «Τροποποίηση της υπ'αριθμ. 54530/Γ2/2-6-2005 Υπουργικής Απόφασης που αφορά την εισαγωγή της Ισπανικής γλώσσας στο ωρολόγιο πρόγραμμα του Ημερησίου Γυμνασίου», ΦΕΚ 1890, τ. Β', 4 Σεπτεμβρίου 2009.



Υ.Α./2010: [Υπουργική Απόφαση] αριθ. Φ 12/620/61531/Γ1/31-05-2010, «Ωρολόγια Προγράμματα Δημοτικών Σχολείων με ενιαίο αναμορφωμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα», ΦΕΚ 804, τ. Β', 9 Ιουνίου 2010.

Υ.Α./2011: [Υπουργική Απόφαση] αριθ. Φ.12/518/61284/Γ1/27-05-2011, «Διδασκαλία ξένης γλώσσας στα Δημοτικά Σχολεία», ΦΕΚ 1092, τ. Β', 2 Ιουνίου 2011, άρθρο 5 όπως τροποποιείται και συμπληρώνεται από το ΦΕΚ 1456, τ. Β', 17 Ιουνίου 2011 (Υπουργική Απόφαση αριθ. Φ.12 /555 /66447/Γ1/10-06-2011).

Υ.Α./2011: [Υπουργική Απόφαση] «Διδασκαλία των ξένων γλωσσών στο γυμνάσιο», υπ' αριθ. 62780/Γ2/02-06-2011.

Υ.Α./2011: [Υπουργική Απόφαση] «Διδασκαλία των ξένων γλωσσών στο γυμνάσιο», υπ' αριθ. 66302/Γ2/10-06-2011.

Υ.Α./2011: [Υπουργική Απόφαση] αριθ. 71103/Γ2/24-06-2011, «Διδασκαλία των ξένων γλωσσών στο γυμνάσιο», ΦΕΚ 1575, τ. Β', 27 Ιουνίου 2011.

Υ.Α./2011: [Υπουργική Απόφαση] αριθ. Φ.12 /555 /66447/ Γ1/10-06-2011 «Τροποποίηση – συμπλήρωση της με αριθ. Φ.12/518/61284/Γ1/27-5-2011 Υπουργικής Απόφασης»

Υ.Α./2011: [Υπουργική Απόφαση] αριθ. 86160/Γ2/28-07-2011 «Διδασκαλία ξένης γλώσσας στο γενικό λύκειο», ΦΕΚ 1966, τ. Β', 2 Σεπτεμβρίου 2011

Υ.Α./2012: [Υπουργική Απόφαση] αριθ. Φ. 52/63/12873/Γ1/06-02-2012, «Διδασκαλία δεύτερης ξένης γλώσσας στα δημοτικά σχολεία», ΦΕΚ 253, τ. Β', 13 Φεβρουαρίου 2012.

Υ.Α./2013: [Υπουργική Απόφαση] αριθ. 115475/Γ2/21-08-2013, «Ωρολόγιο Πρόγραμμα των μαθημάτων των Α', Β', Γ' τάξεων του Ημερησίου Γυμνασίου», ΦΕΚ 2121, τ. Β', 28-08-2013.

Υ.Α./2016: [Υπουργική Απόφαση] αριθ. Φ12/657/70691/26-04-2016, «Ωρολόγιο Πρόγραμμα Ενιαίου Τύπου Ολοήμερου Δημοτικού Σχολείου», ΦΕΚ 1324, τ. Β', 11 Μαΐου 2016.

Ε./2016: [Εγκύκλιος] αριθ. 87888/Δ1/30-05-2016, «Διδασκαλία της 2<sup>ης</sup> ξένης γλώσσας στα Δημοτικά Σχολεία για το σχολικό έτος 2016-2017».

Υ.Α./2016: [Υπουργική Απόφαση] αριθ. 121072/Δ2, «Τροποποίηση της αριθμ. 93381/Δ2/07-06-2016 υπουργικής απόφασης (Β'1640) με θέμα «Ωρολόγιο Πρόγραμμα των μαθημάτων των Α', Β', Γ' τάξεων του Ημερησίου Γυμνασίου», ΦΕΚ 2449, τ. Β', 9 Αυγούστου 2016.

Υ.Α./2017: [Υπουργική Απόφαση] αριθ. 53467/ΓΔ4/28-03-2017, «Επιλογή δεύτερης ξένης γλώσσας και συγκρότηση τμημάτων», ΦΕΚ 1171, τ. Β', 4 Απριλίου 2017.

Π.Δ. 79/2017: [Προεδρικό Διάταγμα] «Οργάνωση και λειτουργία νηπιαγωγείων και δημοτικών σχολείων», ΦΕΚ 109, τ. Α', 1 Αυγούστου 2017.

## Ηλεκτρονικές Πηγές

- Chrysopoulos, P. (2017, March 8). *Brain drain: 450,000 Greeks left the country in past 8 years*. Ανακτήθηκε 21 Φεβρουαρίου, 2019, από:  
<http://greece.greekreporter.com/2017/03/08/brain-drain-450000-greeks-leftthe-country-in-past-8-years/>
- Gardner, R. C. (2001). *Integrative Motivation: Past, Present and Future*. Ανακτήθηκε 4 Μαρτίου, 2018, από, <http://publish.uwo.ca/~gardner/>
- Gardner, R. C. (2009). Gardner & Lambert (1959): *Fifty years and counting*. Ανακτήθηκε 4 Μαρτίου, 2018, από, <http://publish.uwo.ca/~gardner/>
- Györfi, M. (2016). *Γλωσσική Πολιτική*. Ανακτήθηκε 23 Μαΐου, 2016, από,  
[http://www.europarl.europa.eu/atyourservice/el/displayFtu.html?ftuld=FTU\\_5.13.6.html](http://www.europarl.europa.eu/atyourservice/el/displayFtu.html?ftuld=FTU_5.13.6.html)
- Κακριδή- Φερράρι, Μ. (2007). *Στάσεις απέναντι στη γλώσσα*. Ανακτήθηκε 4 Απριλίου, 2017, από,  
[http://www.greeklanguage.gr/greekLang/studies/history/thema\\_03/index.html](http://www.greeklanguage.gr/greekLang/studies/history/thema_03/index.html)
- Μαλιβίτση, Ζ., (χ.η.). *Αγγλική γλώσσα και δημόσιο δημοτικό σχολείο*. Ανακτήθηκε 17 Οκτωβρίου 2017, από,  
[www.okpe.gr/okpe/index.php/mathimata/xenesglwsses/agglika/69-2009-+&cd=1&hl=el&ct=clnk&gl=gr&client=firefox-b](http://www.okpe.gr/okpe/index.php/mathimata/xenesglwsses/agglika/69-2009-+&cd=1&hl=el&ct=clnk&gl=gr&client=firefox-b)
- Psaltou-Joycey, A., Vrettou, A., & Penderi, E. (2017). *L2 motivation of Greek young learners and adolescents*. Selected Papers of ISTAL 22 (2017), 416-431.  
Ανακτήθηκε 18 Σεπτεμβρίου, 2018, από  
<https://ejournals.lib.auth.gr/thal/article/viewFile/6007/5761>
- Vrettou, A. (2015). *Strategic age- and motivation-related preferences in Greek state*

*elementary and junior high schools. Research Papers in Language Teaching and*

*Learning* 6(1): 35-54. Ανακτήθηκε 18 Σεπτεμβρίου, 2018, από,

<http://rpltl.eap.gr/images/2015/06-01-035-VRETTOU.pdf>

## Ηλεκτρονικές βάσεις δεδομένων

Ελλάς με αριθμούς, Οκτώβριος-Δεκέμβριος 2018. (χ.η.). Ανακτήθηκε 20 Φεβρουαρίου, 2019, από ΕΛΣΤΑΤ, <http://www.statistics.gr/el/greece-in-figures>

Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση-Δημοτικά: Μαθητές που διδάσκονται ξένες γλώσσες κατά φύλο, φορέα, ξένη γλώσσα, ΥΠΑ και Νομό – Λήξη σχολικό έτος 2010-2011. (χ.η.). Ανακτήθηκε 10 Μαΐου, 2014, από ΕΛΣΤΑΤ, <http://www.statistics.gr/el/statistics/-/publication/SED12/2010>

Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση-Γυμνάσια: Μαθητές που διδάσκονται ξένες γλώσσες κατά φύλο, φορέα, ξένη γλώσσα, ΥΠΑ και Νομό – Λήξη σχολικό έτος 2010-2011. (χ.η.). Ανακτήθηκε 10 Μαΐου, 2014, από ΕΛΣΤΑΤ, <http://www.statistics.gr/el/statistics/-/publication/SED21/2010>

Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση-Δημοτικά: Μαθητές που διδάσκονται ξένες γλώσσες κατά φύλο, φορέα, ξένη γλώσσα, ΥΠΑ και Νομό – Λήξη σχολικό έτος 2011-2012. (χ.η.). Ανακτήθηκε 10 Μαΐου, 2014, από ΕΛΣΤΑΤ, <http://www.statistics.gr/el/statistics/-/publication/SED12/2011>

Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση-Γυμνάσια: Μαθητές που διδάσκονται ξένες γλώσσες κατά φύλο, φορέα, ξένη γλώσσα, ΥΠΑ και Νομό – Λήξη σχολικό έτος 2011-2012. (χ.η.). Ανακτήθηκε 10 Μαΐου, 2014, από ΕΛΣΤΑΤ, <http://www.statistics.gr/el/statistics/-/publication/SED21/2011>

Δημογραφικά χαρακτηριστικά 2011. (χ.η.). Ανακτήθηκε 20 Απριλίου, 2014, από ΕΛΣΤΑΤ, <http://www.statistics.gr/el/statistics/-/publication/SAM03/2011>

Πολυγλωσσία, Εκμάθηση γλωσσών (χ.η.). Ανακτήθηκε 10 Μαΐου, 2015, από Ευρωπαϊκή Ένωση, [https://europa.eu/european-union/topics/multilingualism\\_el](https://europa.eu/european-union/topics/multilingualism_el)

Αριθμός Σχολικών Μονάδων κατά Φορέα, ΥΠΑ, Νομό και Περιοχή-Λήξη. (χ.η.). Ανακτήθηκε 17 Μαΐου, 2016, από ΕΛΣΤΑΤ, <http://www.statistics.gr/el/statistics/-/publication/SED12/2014>

*Population: migration and integration* (n.d.). Ανακτήθηκε 21 Φεβρουαρίου, 2019, από, Destatis: <https://www.destatis.de/EN/FactsFigures/SocietyState/Population/Population.html>

## **Παράρτημα Ι**

Ερωτηματολόγια δημοτικού, γυμνασίου,  
λυκείου

## ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

(Για τους μαθητές και τις μαθήτριες του δημοτικού)

Αγαπητέ (ή) μαθητή (τρια),

Το ερωτηματολόγιο που ακολουθεί έχει ως σκοπό να διερευνήσει τα κριτήρια επιλογής της 2<sup>ης</sup> ξένης γλώσσας στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση και σε παρακαλώ να απαντήσεις στις ερωτήσεις του, συμπληρώνοντας τα κενά ή βάζοντας ένα ✓ στην απάντηση που σου ταιριάζει. Είναι Ανώνυμο και Εμπιστευτικό, οπότε δε χρειάζεται να γράψεις το όνομά σου. Δεν υπάρχουν σωστές και λάθος απαντήσεις. Μόνο απάντησε ειλικρινά!

### Α' Μέρος – Ατομικά Στοιχεία

A1. ΦΥΛΟ: Αγόρι

☐

Κορίτσι

☐

A2. ΗΛΙΚΙΑ: .....

A3. ΤΑΞΗ / ΣΧΟΛΕΙΟ: .....

### Β' Μέρος - Ερωτήσεις διερεύνησης κινήτρων και απόψεων

B.1. Ποια 2<sup>η</sup> ξένη γλώσσα διάλεξες να διδαχθείς στο δημοτικό;

Γαλλικά

☐

Γερμανικά

☐

B.2. Είχες τη δυνατότητα να διδαχθείς τη 2<sup>η</sup> ξένη γλώσσα που επέλεξες στο δημοτικό;

Ναι

☐

Όχι

☐

B.3. Θα ήθελες να μπορείς να διδαχθείς κάποια άλλη ξένη γλώσσα ως 2<sup>η</sup> ξένη γλώσσα στο δημοτικό;

Ναι

☐

Όχι

☐

B.3.1. Αν ναι, ποια;

Ισπανικά

☐

Ιταλικά

☐

Άλλη .....

**B.4. Οι λόγοι που διάλεξες αυτή την ξένη γλώσσα είναι:**

- |   |                          |
|---|--------------------------|
| Ομιλείται σε πολλές χώρες   | <input type="checkbox"/> |
| Θα σε βοηθήσει να σπουδάσεις  | <input type="checkbox"/> |
| Θα σε βοηθήσει να βρείς δουλειά   | <input type="checkbox"/> |
| Είναι μια γλώσσα που σου αρέσει να την ακούς                                  | <input type="checkbox"/> |
| Σου αρέσουν τραγούδια και ταινίες σε αυτή τη γλώσσα                           | <input type="checkbox"/> |
| Την προτιμούν οι περισσότεροι φίλοι σου / φίλες σου                           | <input type="checkbox"/> |
| Την μαθαίνεις ήδη σε φροντιστήριο ξένων γλωσσών                               | <input type="checkbox"/> |
| Είναι μια γλώσσα που μοιάζει με την/τις ξένη/ ξένες γλώσσες που ήδη γνωρίζεις | <input type="checkbox"/> |
| Είναι μια γλώσσα που γνωρίζει κάποιος από τους γονείς σου                     | <input type="checkbox"/> |
| Έχεις συγγενείς στη χώρα / στις χώρες όπου ομιλείται                          | <input type="checkbox"/> |
| Θέλεις να επισκεφτείς τη χώρα/ τις χώρες όπου ομιλείται                       | <input type="checkbox"/> |
| Σου αρέσει περισσότερο από την άλλη γλώσσα που είχες να επιλέξεις             | <input type="checkbox"/> |

**B.5. Σε βοήθησε κάποιος/α σε αυτή την επιλογή σου;**

- |   |                          |
|---|--------------------------|
| Οι γονείς μου   | <input type="checkbox"/> |
| Τα αδέρφια μου  | <input type="checkbox"/> |
| Οι φίλοι/ες μου                                       | <input type="checkbox"/> |
| Οι καθηγητές/τριες μου στο φροντιστήριο ξένων γλωσσών | <input type="checkbox"/> |
| Ο διευθυντής / η διευθύντρια του σχολείου             | <input type="checkbox"/> |
| Κανείς/καμία  | <input type="checkbox"/> |



**B.6. Θα ήθελες να αλλάξεις την επιλογή σου;**

Ναι

☐

Όχι

☐

**B.6.1. Αν ναι, για ποιο λόγο;**

Δε μου αρέσει το βιβλίο

☐

Δε μου αρέσει ο/η καθηγητής/τρια

☐

Μου φαίνεται δύσκολη

☐

Το μάθημα δεν είναι ενδιαφέρον

☐

**B.7. Βρίσκεις το μάθημα της 2<sup>ης</sup> ξένης γλώσσας ενδιαφέρον;**

Πολύ

☐

Αρκετά

☐

Λίγο

☐

Καθόλου

☐

**B.8. Σου αρέσουν τα βιβλία που χρησιμοποιείτε στο μάθημα;**

Πολύ

☐

Αρκετά

☐

Λίγο

☐

Καθόλου

☐

**Σε ευχαριστώ πάρα πολύ!!!!!!!!!!!!**

## ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

(Για τους μαθητές και τις μαθήτριες του γυμνασίου)

Αγαπητέ (ή) μαθητή (τρια),

Το ερωτηματολόγιο που ακολουθεί έχει ως σκοπό να διερευνήσει τα κριτήρια επιλογής της 2<sup>ης</sup> ξένης γλώσσας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση και σε παρακαλώ να απαντήσεις στις ερωτήσεις του, συμπληρώνοντας τα κενά ή βάζοντας ένα ✓ στην απάντηση που σου ταιριάζει. Είναι Ανώνυμο και Εμπιστευτικό, οπότε δε χρειάζεται να γράψεις το όνομά σου. Δεν υπάρχουν σωστές και λάθος απαντήσεις. Μόνο απάντησε ειλικρινά!

### Α' Μέρος – Ατομικά Στοιχεία

A1. ΦΥΛΟ:

Αγόρι

☐

Κορίτσι

☐

A2. ΗΛΙΚΙΑ: -----

A3. ΤΑΞΗ / ΣΧΟΛΕΙΟ: -----

### Β' Μέρος - Ερωτήσεις διερεύνησης κινήτρων και απόψεων

B.1. Ποια 2<sup>η</sup> ξένη γλώσσα διάλεξες να διδαχθείς στο δημοτικό;

Γαλλικά

☐

Γερμανικά

☐

Καμμία, λόγω ότι στο δημοτικό μου δεν υπήρχε η δυνατότητα

☐

B.2. Ποια 2<sup>η</sup> ξένη γλώσσα διάλεξες να διδαχθείς στο γυμνάσιο;

Γαλλικά

☐

Γερμανικά

☐

Ισπανικά

☐

Ιταλικά

☐

B.3. Είχες τη δυνατότητα να διδαχθείς τη 2<sup>η</sup> ξένη γλώσσα που επέλεξες στο γυμνάσιο;

Ναι

☐

Όχι

☐

B.4. Θα ήθελες να μπορείς να διδαχθείς κάποια άλλη ξένη γλώσσα ως 2η ξένη γλώσσα στο γυμνάσιο;

Ναι

☐

Όχι

☐

B.4.1. Αν ναι, ποια;

**B.5. Οι λόγοι που διάλεξες αυτή την ξένη γλώσσα είναι:**

- |   |                          |
|---|--------------------------|
| Ομιλείται σε πολλές χώρες   | <input type="checkbox"/> |
| Θα σε βοηθήσει να σπουδάσεις  | <input type="checkbox"/> |
| Θα σε βοηθήσει να βρείς δουλειά   | <input type="checkbox"/> |
| Είναι μια γλώσσα που σου αρέσει να την ακούς                                  | <input type="checkbox"/> |
| Σου αρέσουν τραγούδια και ταινίες σε αυτή τη γλώσσα                           | <input type="checkbox"/> |
| Την προτιμούν οι περισσότεροι φίλοι σου / φίλες σου                           | <input type="checkbox"/> |
| Την μαθαίνεις ήδη σε φροντιστήριο ξένων γλωσσών                               | <input type="checkbox"/> |
| Είναι μια γλώσσα που μοιάζει με την/τις ξένη/ ξένες γλώσσες που ήδη γνωρίζεις | <input type="checkbox"/> |
| Είναι μια γλώσσα που γνωρίζει κάποιος από τους γονείς σου                     | <input type="checkbox"/> |
| Έχεις συγγενείς στη χώρα / στις χώρες όπου ομιλείται                          | <input type="checkbox"/> |
| Θέλεις να επισκεφτείς τη χώρα/ τις χώρες όπου ομιλείται                       | <input type="checkbox"/> |
| Σου αρέσει περισσότερο από την άλλη γλώσσα που είχες να επιλέξεις             | <input type="checkbox"/> |

**B.6. Σε βοήθησε κάποιος/α σε αυτή την επιλογή σου;**

- |   |                          |
|---|--------------------------|
| Οι γονείς μου   | <input type="checkbox"/> |
| Τα αδέρφια μου  | <input type="checkbox"/> |
| Οι φίλοι/ες μου                                       | <input type="checkbox"/> |
| Οι καθηγητές/τριες μου στο φροντιστήριο ξένων γλωσσών | <input type="checkbox"/> |
| Ο διευθυντής / η διευθύντρια του σχολείου             | <input type="checkbox"/> |
| Κανείς/καμία  | <input type="checkbox"/> |

**B.7. Θα ήθελες να αλλάξεις την επιλογή σου;**

Ναι

☐

Όχι

☐

**B.7.1. Αν ναι, για ποιο λόγο;**

Δε μου αρέσει το βιβλίο

☐

Δε μου αρέσει ο/η καθηγητής/τρια

☐

Μου φαίνεται δύσκολη

☐

Το μάθημα δεν είναι ενδιαφέρον

☐

**B.8. Βρίσκεις το μάθημα της 2<sup>ης</sup> ξένης γλώσσας ενδιαφέρον;**

Πολύ

☐

Αρκετά

☐

Λίγο

☐

Καθόλου

☐

**B.9. Σου αρέσουν τα βιβλία που χρησιμοποιείτε στο μάθημα;**

Πολύ

☐

Αρκετά

☐

Λίγο

☐

Καθόλου

☐

**B.10. Τα στοιχεία που θεωρείς σημαντικά στον/ην καθηγητή/τρια ξένων γλωσσών είναι:**

Η καλή γνώση της γλώσσας που διδάσκει	<input type="text"/>
Η επιείκεια	<input type="text"/>
Η μεταδοτικότητα των γνώσεων του/της	<input type="text"/>
Η υπομονή	<input type="text"/>
Ο ευχάριστος χαρακτήρας του/της	<input type="text"/>
Η εμπειρία του/της	<input type="text"/>
Άλλο: .....	

**Σε ευχαριστώ πάρα πολύ!!!!!!!!!**

## ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

(Για τους μαθητές και τις μαθήτριες του λυκείου)

Αγαπητέ (ή) μαθητή (τρια),

Το ερωτηματολόγιο που ακολουθεί έχει ως σκοπό να διερευνήσει τα κριτήρια επιλογής της 2<sup>ης</sup> ξένης γλώσσας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση και σε παρακαλώ να απαντήσεις στις ερωτήσεις του, συμπληρώνοντας τα κενά ή βάζοντας ένα ✓ στην απάντηση που σου ταιριάζει. Είναι Ανώνυμο και Εμπιστευτικό, οπότε δε χρειάζεται να γράψεις το όνομά σου. Δεν υπάρχουν σωστές και λάθος απαντήσεις. Μόνο απάντησε ειλικρινά!

### Α' Μέρος – Ατομικά Στοιχεία

A1. ΦΥΛΟ:

Αγόρι

☐

Κορίτσι

☐

A2. ΗΛΙΚΙΑ: .....

A3. ΤΑΞΗ / ΣΧΟΛΕΙΟ: .....

### Β' Μέρος - Ερωτήσεις διερεύνησης κινήτρων και απόψεων

B.1. Ποια 2<sup>η</sup> ξένη γλώσσα διάλεξες να διδαχθείς στο δημοτικό;

Γαλλικά

☐

Γερμανικά

☐

Καμμία, λόγω ότι στο δημοτικό μου δεν υπήρχε η δυνατότητα

☐

B.2. Ποια 2<sup>η</sup> ξένη γλώσσα διάλεξες να διδαχθείς στο γυμνάσιο;

Γαλλικά

☐

Γερμανικά

☐

Ισπανικά

☐

Ιταλικά

☐

B.3. Είχες τη δυνατότητα να διδαχθείς τη 2<sup>η</sup> ξένη γλώσσα που επέλεξες στο δημοτικό;

Ναι

☐

Όχι

☐

B.4. Είχες τη δυνατότητα να διδαχθείς τη 2<sup>η</sup> ξένη γλώσσα που επέλεξες στο γυμνάσιο;

Ναι

☐

Όχι

☐

**B.5. Οι λόγοι που διάλεξες αυτή την ξένη γλώσσα είναι:**

Ομιλείται σε πολλές χώρες

☐

Θα σε βοηθήσει να σπουδάσεις

☐

Θα σε βοηθήσει να βρείς δουλειά

☐

Είναι μια γλώσσα που σου αρέσει να την ακούς

☐

Σου αρέσουν τραγούδια και ταινίες σε αυτή τη γλώσσα

☐

Την προτιμούν οι περισσότεροι φίλοι σου / φίλες σου

☐

Την μαθαίνεις ήδη σε φροντιστήριο ξένων γλωσσών

☐

Είναι μια γλώσσα που μοιάζει με την/τις ξένη/ ξένες γλώσσες που ήδη γνωρίζεις

☐

Είναι μια γλώσσα που γνωρίζει κάποιος από τους γονείς σου

☐

Έχεις συγγενείς στη χώρα / στις χώρες όπου ομιλείται

☐

Θέλεις να επισκεφτείς τη χώρα/ τις χώρες όπου ομιλείται

☐

Σου αρέσει περισσότερο από την άλλη γλώσσα που είχες να επιλέξεις

☐

**B.6. Σε βοήθησε κάποιος/α σε αυτή την επιλογή σου;**

Οι γονείς μου

☐

Τα αδέρφια μου

☐

Οι φίλοι μου

☐

Οι καθηγητές/τριες μου στο φροντιστήριο ξένων γλωσσών

☐

Ο διευθυντής / η διευθύντρια του σχολείου

☐

Κανείς/καμία

☐

**B.7. Έβρισκες το μάθημα της 2<sup>ης</sup> ξένης γλώσσας ενδιαφέρον;**

Πολύ	<input type="text"/>
Αρκετά	<input type="text"/>
Λίγο	<input type="text"/>
Καθόλου	<input type="text"/>

**B.8. Σου άρεσαν τα βιβλία που χρησιμοποιούσατε στο μάθημα;**

Πολύ	<input type="text"/>
Αρκετά	<input type="text"/>
Λίγο	<input type="text"/>
Καθόλου	<input type="text"/>

**B.9. Τα στοιχεία που θεωρείς σημαντικά στον/ην καθηγητή/τρια ξένων γλωσσών είναι:**

Η καλή γνώση της γλώσσας που διδάσκει	<input type="text"/>
Η επιείκεια	<input type="text"/>
Η μεταδοτικότητα των γνώσεων του/της	<input type="text"/>
Η υπομονή	<input type="text"/>
Ο ευχάριστος χαρακτήρας του/της	<input type="text"/>
Η εμπειρία του/της	<input type="text"/>
Άλλο: .....	

**Σε ευχαριστώ πάρα πολύ!!!!!!!!!!!!**



## **Παράρτημα II**

### **Εγκρίσεις πραγματοποίησης της έρευνας**



ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ  
ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ  
ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ

ΕΝΙΑΙΟΣ ΔΙΟΙΚΗΤΙΚΟΣ ΤΟΜΕΑΣ  
ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ ΚΑΙ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑΣ  
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ  
ΔΙΕΥΘΥΝΣΗ ΣΠΟΥΔΩΝ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ  
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ  
ΤΜΗΜΑ Α' ΕΦΑΡΜΟΓΗΣ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ

Ταχ. Δ/ση: Α. Παπανδρέου 37  
Τ.Κ. – Πόλη: 151 80 Μαρούσι  
Ιστοσελίδα: <http://www.minedu.gov.gr>  
Πληροφορίες: Ρ. Γεωργακόπουλος  
Τηλέφωνο: 210 344 2248  
Fax: 210 344 3288  
e-mail: [spudonpe@ypepth.gr](mailto:spudonpe@ypepth.gr)

Να διατηρηθεί μέχρι  
Βαθμός ασφαλείας

Μαρούσι, 15 – 2 – 2012

Αριθ.Πρωτ. Βαθμός Προτερ.  
Φ15/ 65 / 6861 / Γ1

ΠΡΟΣ: κα Σουλτάνα Παπαδάκη  
Χρ. Μαρτιάδη 3  
61 100 Κιλκίς

ΚΟΙΝ: 1. Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής  
Μεσογείων 400 & Αιγ. Πελάγους 1-3  
153 41 Αγ. Παρασκευή  
2. Αρμόδιους Σχολικούς Συμβούλους  
(Μέσω των Δ/σεων Π.Ε Αρτας, Κιλκίς  
& Β' Αθήνας)  
3. Δ/ντές Εκπ/σης Π.Ε. Αρτας, Κιλκίς  
& Β' Αθήνας.

**Θέμα: Έγκριση έρευνας**

Απαντώντας σε σχετικό αίτημά σας και έχοντας υπόψη την αριθμ. 1/2012 πράξη του Τμήματος Ε.Τ.Ε.Τ. του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, σας κάνουμε γνωστό ότι εγκρίνουμε τη διεξαγωγή της έρευνάς σας με θέμα: «Κριτήρια επιλογής δεύτερης ξένης γλώσσας στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση», η οποία θα πραγματοποιηθεί στα σχολεία του συνημμένου πίνακα με τις ακόλουθες επισημάνσεις:

1. Η άδεια χορηγείται για μια τριετία.
2. Πριν από τις επισκέψεις σας στα σχολεία να υπάρχει συνεννόηση με τους Διευθυντές τους, το Σχολικό Σύμβουλο και συνεργασία με το διδακτικό προσωπικό, ώστε να εξασφαλίζεται η ομαλή λειτουργία των σχολικών μονάδων.
3. Τα αποτελέσματα της έρευνάς σας να κοινοποιηθούν στο Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής και στη Δ/ση Σπουδών Π.Ε.
4. Η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στην έρευνα είναι πάντα προαιρετική, γίνεται με δική τους ευθύνη και εφόσον το επιθυμούν.
5. Για τη διεξαγωγή της έρευνάς σας στους μαθητές θα πρέπει να προηγηθεί ενημέρωση των γονέων και των εκπαιδευτικών, ώστε να υπάρχει **ενυπόγραφο-υπεύθυνη** δήλωση των γονέων έχοντας υπόψη ότι για όλες τις περιπτώσεις η συμμετοχή στην έρευνα δεν είναι υποχρεωτική.
6. Για τη συμπλήρωση των ερωτηματολογίων οι μαθητές θα απασχοληθούν 30 λεπτά και πάντα παρουσία του εκπαιδευτικού της τάξης.

7. Δεν επιτρέπεται σε καμία περίπτωση η βιντεοσκόπηση και η μαγνητοφώνηση των μαθητών. Τα ερωτηματολόγια είναι πάντα ανώνυμα και κωδικοποιημένα.

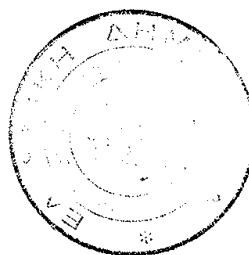
Οι Διευθυντές Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στους οποίους κοινοποιείται το έγγραφο αυτό, παρακαλούνται να ενημερώσουν σχετικά τα σχολεία στα οποία θα διεξαχθεί η έρευνα.

Συν: 1 φύλλο

**Εσωτ. Διανομή**  
Δ/ση Σπουδών Π.Ε  
Τμήμα Α'

Ο ΔΙΕΥΘΥΝΤΗΣ

ΚΩΣΤΑΣ ΠΑΠΑΧΡΗΣΤΟΣ



Πιστό Αντίγραφο  
Από τη Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης  
ΚΩΣΤΑΣ ΠΑΠΑΧΡΗΣΤΟΣ

**Σχολεία Β'θμιας Εκπαίδευσης Ν. Αρτας**

401010	1ΟΝ Γ/ΣΙΟ ΑΡΤΑΣ	269 Δ/ΝΣΗ ΑΡΤΑΣ
401020	2ΟΝ Γ/ΣΙΟ ΑΡΤΑΣ	269 Δ/ΝΣΗ ΑΡΤΑΣ
401030	3ΟΝ Γ/ΣΙΟ ΑΡΤΑΣ	269 Δ/ΝΣΗ ΑΡΤΑΣ
404010	Γ/ΣΙΟ ΑΝΩ ΚΑΛΕΝΤΙΝΗΣ	269 Δ/ΝΣΗ ΑΡΤΑΣ
402010	Γ/ΣΙΟ ΑΓ'ΝΑΝΤΩΝ	269 Δ/ΝΣΗ ΑΡΤΑΣ
451010	1ΟΝ ΛΥΚΕΙΟ ΑΡΤΑΣ	269 Δ/ΝΣΗ ΑΡΤΑΣ
451020	2ΟΝ ΛΥΚΕΙΟ ΑΡΤΑΣ	269 Δ/ΝΣΗ ΑΡΤΑΣ
451030	3ΟΝ ΛΥΚΕΙΟ ΑΡΤΑΣ	269 Δ/ΝΣΗ ΑΡΤΑΣ
454010	ΛΥΚΕΙΟ ΑΝΩ ΚΑΛΕΝΤΙΝΗΣ	269 Δ/ΝΣΗ ΑΡΤΑΣ
452010	ΛΥΚΕΙΟ ΑΓ'ΝΑΝΤΩΝ	269 Δ/ΝΣΗ ΑΡΤΑΣ

**Σχολεία Β'θμιας Εκπαίδευσης Ν. Κιλκίς**

2601010	1ΟΝ Γ/ΣΙΟ ΚΙΛΚΙΣ	308 Δ/ΝΣΗ ΚΙΛΚΙΣ
2601020	2ΟΝ Γ/ΣΙΟ ΚΙΛΚΙΣ	308 Δ/ΝΣΗ ΚΙΛΚΙΣ
2601025	3ΟΝ Γ/ΣΙΟ ΚΙΛΚΙΣ	308 Δ/ΝΣΗ ΚΙΛΚΙΣ
2606010	Γ/ΣΙΟ ΠΟΛΥΚΑΣΤΡΟΥ	308 Δ/ΝΣΗ ΚΙΛΚΙΣ
2603010	Γ/ΣΙΟ ΓΟΥΜΕΝΙΣΣΗΣ	308 Δ/ΝΣΗ ΚΙΛΚΙΣ
2651010	1ΟΝ ΛΥΚΕΙΟ ΚΙΛΚΙΣ	308 Δ/ΝΣΗ ΚΙΛΚΙΣ
2651020	2ΟΝ ΛΥΚΕΙΟ ΚΙΛΚΙΣ	308 Δ/ΝΣΗ ΚΙΛΚΙΣ
2656010	ΛΥΚΕΙΟ ΠΟΛΥΚΑΣΤΡΟΥ ΚΙΛΚΙΣ	308 Δ/ΝΣΗ ΚΙΛΚΙΣ
2653010	ΛΥΚΕΙΟ ΓΟΥΜΕΝΙΣΣΗΣ	308 Δ/ΝΣΗ ΚΙΛΚΙΣ
2657010	ΛΥΚΕΙΟ ΕΥΡΩΠΟΥ ΚΙΛΚΙΣ	308 Δ/ΝΣΗ ΚΙΛΚΙΣ

**Σχολεία Β'θμιας Εκπαίδευσης Β' Αθήνας**

501472	4ΟΝ Γ/ΣΙΟ ΑΜΑΡΟΥΣΙΟΥ	212 2 ΓΡ Β Δ/ΣΗΣ ΑΘΗΝΑΣ
551472	4ΟΝ ΛΥΚΕΙΟ ΑΜΑΡΟΥΣΙΟΥ	212 2 ΓΡ Β Δ/ΣΗΣ ΑΘΗΝΑΣ
501570	1ΟΝ Γ/ΣΙΟ ΧΑΛΑΝΔΡΙΟΥ	211 1 ΓΡ Β Δ/ΣΗΣ ΑΘΗΝΑΣ
551570	1ΟΝ ΛΥΚΕΙΟ ΧΑΛΑΝΔΡΙΟΥ	211 1 ΓΡ Β Δ/ΣΗΣ ΑΘΗΝΑΣ
501481	2ΟΝ Γ/ΣΙΟ ΒΡΙΑΗΣΙΩΝ	211 1 ΓΡ Β Δ/ΣΗΣ ΑΘΗΝΑΣ
551485	2ΟΝ ΛΥΚΕΙΟ ΒΡΙΑΗΣΙΩΝ	211 1 ΓΡ Β Δ/ΣΗΣ ΑΘΗΝΑΣ
501710	1ΟΝ Γ/ΣΙΟ ΚΗΦΙΣΙΑΣ	212 2 ΓΡ Β Δ/ΣΗΣ ΑΘΗΝΑΣ
551710	1ΟΝ ΛΥΚΕΙΟ ΚΗΦΙΣΙΑΣ	212 2 ΓΡ Β Δ/ΣΗΣ ΑΘΗΝΑΣ
501752	1ΟΝ Γ/ΣΙΟ ΜΕΤΑΜΟΡΦΩΣΕΩΣ ΑΤΤΙΚΗΣ	213 3 ΓΡ Β Δ/ΣΗΣ ΑΘΗΝΑΣ
551752	ΛΥΚΕΙΟ ΜΕΤΑΜΟΡΦΩΣΕΩΣ	213 3 ΓΡ Β Δ/ΣΗΣ ΑΘΗΝΑΣ



ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ  
ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ  
ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ

ΕΝΙΑΙΟΣ ΔΙΟΙΚΗΤΙΚΟΣ ΤΟΜΕΑΣ  
Π/ΘΜΙΑΣ & Δ/ΘΜΙΑΣ ΕΚΠ/ΣΗΣ  
Δ/ΝΣΗ ΣΠΟΥΔΩΝ Δ/ΘΜΙΑΣ ΕΚΠ/ΣΗΣ  
ΤΜΗΜΑ Α'

Ταχ. Δ/ση: Ανδρέα Παπανδρέου 37  
Τ.Κ. – Πόλη: 15180 Μαρούσι  
Ιστοσελίδα: [www.minedu.gov.gr](http://www.minedu.gov.gr)  
Πληροφορίες: Αν. Πασχαλίδου  
Τηλέφωνο: 210-3443422

Να διατηρηθεί μέχρι .....

Βαθμός Ασφαλείας .....

Μαρούσι 24-02-2012  
Αριθ. Πρωτ 20511/Γ2  
Βαθ. Προτερ. ....

ΠΡΟΣ :

- κ. Παπαδάκη Σουλτάνα  
Χρ. Μαρτιάδη 3  
61100, Κιλκίς
- Διευθύνσεις Δ/θμιας Εκπ/σης  
Άρτας, Κιλκίς και Β' Αθήνας

#### ΘΕΜΑ: Έγκριση διεξαγωγής έρευνας

Απαντώντας σε σχετική αίτηση και μετά τη γνωμοδότηση του Τμήματος Ερευνών, Τεκμηρίωσης και Εκπαιδευτικής Τεχνολογίας του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου (πράξη 1/2012) σας γνωρίζουμε ότι **επιτρέπουμε** τη διεξαγωγή έρευνας από την κ. **Σουλτάνα Παπαδάκη** κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους 2011-2012 με τις εξής προϋποθέσεις: α) Πριν από την έναρξη της έρευνας να γίνει ενημέρωση των Διευθυντών Δ/θμιας Εκπαίδευσης Άρτας, Κιλκίς και Β' Αθήνας, των Διευθυντών και των συλλόγων Διδασκόντων των σχολικών μονάδων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, οι οποίες θα συμμετάσχουν στην έρευνα, σχετικά με τη διαδικασία διεξαγωγής της. β) Η έρευνα να γίνει με τη σύμφωνη γνώμη τους. γ) Οι μαθητές να συμπληρώσουν τα ερωτηματολόγια, ανώνυμα και εφόσον το επιθυμούν.

**Επισημαίνεται ότι η συμμετοχή στην έρευνα δεν είναι υποχρεωτική.**

**Η έρευνα έχει θέμα: «Κριτήρια επιλογής δεύτερης ξένης γλώσσας στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση»**

και απευθύνεται στους Διευθυντές Δ/θμιας Εκπαίδευσης και στους μαθητές των σχολικών μονάδων Δ/θμιας Εκπ/σης του συνημμένου πίνακα .

Για την πραγματοποίηση της έρευνας θα πρέπει:

1. Οι επισκέψεις στα σχολεία να γίνουν μετά από συνεννόηση με το Διευθυντή τους και σε συνεργασία με το σύλλογο καθηγητών, ώστε να μην παρεμποδίζεται η ομαλή διεξαγωγή των μαθημάτων.
2. Οι Διευθυντές των Διευθύνσεων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Άρτας, Κιλκίς και Β' Αθήνας να ενημερώσουν σχετικά τους Διευθυντές των σχολείων ευθύνης τους, ώστε να διευκολύνουν την ενδιαφερόμενη στην πραγματοποίηση της έρευνας αυτής σύμφωνα με τα παραπάνω.

**Ο ΔΙΕΥΘΥΝΤΗΣ**

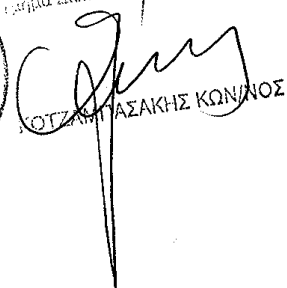
**ΣΤΥΛΙΑΝΟΣ ΜΕΡΚΟΥΡΗΣ**

**Συν.: 1 Σελ.**

**Εσωτ. Διανομή**  
Δ/ση Σπουδών Δ.Ε. Τμήμα Α'



Πιστό Αντίγραφο  
Από τη Διεύθυνση Διοικητικού  
Τμήμα Διεκπ/σης & Πρωτοκόλλου

  
ΣΤΥΛΙΑΝΟΣ ΜΕΡΚΟΥΡΗΣ

**Σχολεία Β'θμιας Εκπαίδευσης Ν. Αρτας**

401010	1ΟΝ Γ/ΣΙΟ ΑΡΤΑΣ	269 Δ/ΝΣΗ ΑΡΤΑΣ
401020	2ΟΝ Γ/ΣΙΟ ΑΡΤΑΣ	269 Δ/ΝΣΗ ΑΡΤΑΣ
401030	3ΟΝ Γ/ΣΙΟ ΑΡΤΑΣ	269 Δ/ΝΣΗ ΑΡΤΑΣ
404010	Γ/ΣΙΟ ΑΝΩ ΚΑΛΕΝΤΙΝΗΣ	269 Δ/ΝΣΗ ΑΡΤΑΣ
402010	Γ/ΣΙΟ ΑΙΓΝΑΝΤΩΝ	269 Δ/ΝΣΗ ΑΡΤΑΣ
451010	1ΟΝ ΛΥΚΕΙΟ ΑΡΤΑΣ	269 Δ/ΝΣΗ ΑΡΤΑΣ
451020	2ΟΝ ΛΥΚΕΙΟ ΑΡΤΑΣ	269 Δ/ΝΣΗ ΑΡΤΑΣ
451030	3ΟΝ ΛΥΚΕΙΟ ΑΡΤΑΣ	269 Δ/ΝΣΗ ΑΡΤΑΣ
454010	ΛΥΚΕΙΟ ΑΝΩ ΚΑΛΕΝΤΙΝΗΣ	269 Δ/ΝΣΗ ΑΡΤΑΣ
452010	ΛΥΚΕΙΟ ΑΙΓΝΑΝΤΩΝ	269 Δ/ΝΣΗ ΑΡΤΑΣ

**Σχολεία Β'θμιας Εκπαίδευσης Ν. Κιλκίς**

2601010	1ΟΝ Γ/ΣΙΟ ΚΙΛΚΙΣ	308 Δ/ΝΣΗ ΚΙΛΚΙΣ
2601020	2ΟΝ Γ/ΣΙΟ ΚΙΛΚΙΣ	308 Δ/ΝΣΗ ΚΙΛΚΙΣ
2601025	3ΟΝ Γ/ΣΙΟ ΚΙΛΚΙΣ	308 Δ/ΝΣΗ ΚΙΛΚΙΣ
2606010	Γ/ΣΙΟ ΠΟΛΥΚΑΣΤΡΟΥ	308 Δ/ΝΣΗ ΚΙΛΚΙΣ
2603010	Γ/ΣΙΟ ΓΟΥΜΕΝΙΣΣΗΣ	308 Δ/ΝΣΗ ΚΙΛΚΙΣ
2651010	1ΟΝ ΛΥΚΕΙΟ ΚΙΛΚΙΣ	308 Δ/ΝΣΗ ΚΙΛΚΙΣ
2651020	2ΟΝ ΛΥΚΕΙΟ ΚΙΛΚΙΣ	308 Δ/ΝΣΗ ΚΙΛΚΙΣ
2656010	ΛΥΚΕΙΟ ΠΟΛΥΚΑΣΤΡΟΥ ΚΙΛΚΙΣ	308 Δ/ΝΣΗ ΚΙΛΚΙΣ
2653010	ΛΥΚΕΙΟ ΓΟΥΜΕΝΙΣΣΗΣ	308 Δ/ΝΣΗ ΚΙΛΚΙΣ
2657010	ΛΥΚΕΙΟ ΕΥΡΩΠΟΥ ΚΙΛΚΙΣ	308 Δ/ΝΣΗ ΚΙΛΚΙΣ

**Σχολεία Β'θμιας Εκπαίδευσης Β' Αθήνας**

501472	4ΟΝ Γ/ΣΙΟ ΑΜΑΡΟΥΣΙΟΥ	212 2 ΓΡ Β Δ/ΣΗΣ ΑΘΗΝΑΣ
551472	4ΟΝ ΛΥΚΕΙΟ ΑΜΑΡΟΥΣΙΟΥ	212 2 ΓΡ Β Δ/ΣΗΣ ΑΘΗΝΑΣ
501570	1ΟΝ Γ/ΣΙΟ ΧΑΛΑΝΔΡΙΟΥ	211 1 ΓΡ Β Δ/ΣΗΣ ΑΘΗΝΑΣ
551570	1ΟΝ ΛΥΚΕΙΟ ΧΑΛΑΝΔΡΙΟΥ	211 1 ΓΡ Β Δ/ΣΗΣ ΑΘΗΝΑΣ
501481	2ΟΝ Γ/ΣΙΟ ΒΡΙΑΗΣΙΩΝ	211 1 ΓΡ Β Δ/ΣΗΣ ΑΘΗΝΑΣ
551485	2ΟΝ ΛΥΚΕΙΟ ΒΡΙΑΗΣΙΩΝ	211 1 ΓΡ Β Δ/ΣΗΣ ΑΘΗΝΑΣ
501710	1ΟΝ Γ/ΣΙΟ ΚΗΦΙΣΙΑΣ	212 2 ΓΡ Β Δ/ΣΗΣ ΑΘΗΝΑΣ
551710	1ΟΝ ΛΥΚΕΙΟ ΚΗΦΙΣΙΑΣ	212 2 ΓΡ Β Δ/ΣΗΣ ΑΘΗΝΑΣ
501752	1ΟΝ Γ/ΣΙΟ ΜΕΤΑΜΟΡΦΩΣΕΩΣ ΑΤΤΙΚΗΣ	213 3 ΓΡ Β Δ/ΣΗΣ ΑΘΗΝΑΣ
551752	ΛΥΚΕΙΟ ΜΕΤΑΜΟΡΦΩΣΕΩΣ	213 3 ΓΡ Β Δ/ΣΗΣ ΑΘΗΝΑΣ

## **Παράρτημα III**

Επιστολή επιβλέπουσας καθηγήτριας &  
Υπεύθυνη Δήλωση Έγκρισης Συμμετοχής  
στην έρευνα γονέων και κηδεμόνων





**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ**  
**ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΟΥ ΑΝΘΡΩΠΟΥ**  
**ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ**

Δόμνα Κακανά

Καθηγήτρια

Αργοναυτών & Φιλελλήνων – 38221 Βόλος

Τηλ.: 2421074774 Fax: 2421074775 Email: dkakana@ece.uth.gr

Αγαπητοί γονείς,

στο πλαίσιο της διδακτορικής διατριβής της κυρίας Τάνιας Παπαδάκη, διεξάγεται έρευνα, με σκοπό να μελετηθούν οι επιλογές των μαθητών αναφορικά με τη 2<sup>η</sup> ξένη γλώσσα που διδάσκονται στο σχολείο (γαλλικά ή γερμανικά).

Για το λόγο αυτό ζητούμε τη συνδρομή σας.

Θα σας παρακαλούσαμε να επιτρέψετε στο παιδί σας να συμμετάσχει στην έρευνα με τη συμπλήρωση ανώνυμου ερωτηματολογίου (εγκεκριμένου από το Υπουργείο Παιδείας Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων).

Σας ενημερώνουμε ότι η έρευνα θα διεξαχθεί σε ώρα του σχολικού προγράμματος, ύστερα από συνεννόηση με τον/την Διευθυντή/ντρια του σχολείου σας.

Σας ευχαριστούμε εκ των προτέρων για τη συνεργασία σας.

Η Υπεύθυνη της έρευνας

**ΥΠΕΥΘΥΝΗ ΔΗΛΩΣΗ ΚΗΔΕΜΟΝΑ**

Ο/ Η ..... κηδεμόνας του/της μαθητή/τριας της ..... τάξης, του ..... δημοτικού σχολείου, δηλώνω υπεύθυνα ότι επιτρέπω στον/στην παραπάνω μαθητή/τρια να συμμετέχει στην έρευνα στο πλαίσιο διδακτορικής διατριβής με θέμα «Κριτήρια επιλογής ξένης γλώσσας στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση» συμπληρώνοντας, **ανώνυμο** ερωτηματολόγιο εγκεκριμένο από το Υπουργείο Παιδείας Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων.

....., ...../...../ 2012  
(Τόπος – Ημερομηνία)

Ο Δηλών / Η Δηλούσα

(Ονοματεπώνυμο / Υπογραφή)